

Pietsch, Claudia

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Ausgewählte Aspekte lebensweltorientierter Schulsozialarbeit mit
Kindern und Jugendlichen

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2015

Pietsch, Claudia

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Ausgewählte Aspekte lebensweltorientierter Schulsozialarbeit mit
Kindern und Jugendlichen

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2015

Erstprüferin: Prof. Dr. Barbara Wolf

Zweitprüferin: Dipl. Päd. Dominique Arnaud

Bibliographische Beschreibung:

Pietsch, Claudia:

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. Ausgewählte Aspekte lebensweltorientierter Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen. 44 Seiten.

Engl.: Lifeworld – oriented school social work. Selected aspects of lifeworld – oriented school social work with children and young people. 44 pages.

Mittweida, Hochschule Mittweida, University Of Applied Science, Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2015.

Referat:

Die Bachelor – Thesis befasst sich mit dem Konzept der Lebensweltorientierung und Möglichkeiten seiner Realisierung im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit. Im ersten Teil der Arbeit werden die grundlegenden Inhalte der Theorie einschließlich der für die Jugendhilfe grundlegenden Handlungs- und Strukturmaximen elaboriert. Des Weiteren werden Aspekte des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit dargestellt, die für die Umsetzung des Konzeptes relevant sind. Im Anschluss daran wird erörtert, in welcher Art und Weise die Theorie auf das Praxisfeld transformiert werden kann und wie SchulsozialarbeiterInnen agieren sollten, wenn sie dem Konzept Lebensweltorientierung folgen. Hierbei werden insbesondere die lebensweltliche Perspektive der SchülerInnen sowie die Zusammenarbeit mit ihnen thematisiert. Insofern kann die Bachelorarbeit als Orientierungshilfe für die Praxis lebensweltorientierter Schulsozialarbeit fungieren.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	III
Stichwortverzeichnis	IV
1. Einleitung.....	1
2. Theoriegeleitete Annäherungen an das Konzept der Lebensweltorientierung	2
2.1 Gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken und Soziale Arbeit.....	3
2.2 Kritisches Alltagskonzept und Alltagsorientierung	6
2.3 Thierschs Konzept der Lebensweltorientierung.....	8
2.3.1 Theoretische Traditionslinien.....	9
2.3.2 Rekonstruktion von Lebenswelt.....	10
2.3.3 Handlungs- und Strukturmaximen	12
3. Schulsozialarbeit als Leistung der Jugendhilfe im Kontext der Institution Schule	16
3.1 Schulsozialarbeit – als Handlungsfeld der Jugendhilfe.....	17
3.1.1 Rechtliche Rahmung und Leistungsbereiche.....	17
3.1.2 Kooperationsbezogene Rahmenbedingungen	19
3.1.3 Zielgruppen und Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit	21
3.1.4 Ausgewählte strukturelle und organisatorische Arbeitsvoraussetzungen	23
3.2 Grundgedanken zur Kooperation zwischen Schul- und SozialpädagogInnen.....	25
4. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit.....	26
4.1 Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.....	27
4.1.1 Funktionen von Schule	27
4.1.2 Schule als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	29
4.2 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit	31
4.2.1 Professioneller Habitus und allgemeine Handlungsprinzipien	32
4.2.2 Alltagsnähe in der Schulsozialarbeit	37
4.2.3 Prävention	39
4.2.4 Partizipation.....	40
4.2.5 Sozialräumlich orientierte und verankerte Schulsozialarbeit	42
5. Resümee und Ausblick.....	44

Literaturverzeichnis	45
Selbständigkeitserklärung.....	51

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	-	Absatz
Anm.	-	Anmerkung
ASD	-	Allgemeiner Sozialer Dienst
Ausl. i. O	-	Auslassung im Original
BAT	-	Bundes - Angestelltentarifvertrag
BMJFFG	-	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
BMFSFJ	-	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
ebd.	-	ebenda
Einf. d. C. P.	-	Einfügung durch Claudia Pietsch
Herv. d. C. P.	-	Hervorhebung durch Claudia Pietsch
Herv. i. O.	-	Hervorhebung im Original
JWG	-	Jugendwohlfahrtsgesetz
KJHG	-	Kinder- und Jugendhilfegesetz; SGB VIII
Nr.	-	Nummer
orig.	-	original
§	-	Paragraph
SGB VIII	-	Achtes Sozialgesetzbuch; KJHG
SSA	-	Schulsozialarbeit
StGB	-	Strafgesetzbuch
TVöD	-	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
u.ä.	-	und ähnliche
vgl.	-	vergleiche
zit. n.	-	zitiert nach

Stichwortverzeichnis

Ambiguität:

Ambiguität meint eine „Mehr-, Doppeldeutigkeit von Wörtern, Werten, Symbolen, Sachverhalten...“ (Drosdowski/Scholze-Stubenrecht/Wermke 1997, 55); „1. Doppeldeutigkeit, Mehrdeutigkeit; 2. Unbestimmtheit, Unbestimmbarkeit...“ (Langenscheidt Online – Wörterbuch. Fremdwörterbuch 2014)

Digitaler Kapitalismus:

„Der [...] Begriff des digitalen Kapitalismus zielt auf die Phänomene der sozialen Entbettung der Ökonomie, der damit einhergehenden Abstraktion der Arbeit von sozialen Bindungen und der Ortslosigkeit einer globalen Kapitalzirkulation ab“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 117, Ausl. d. C. P.). Damit hat sich eine neue Qualität der kapitalistischen Wirtschaft herausgebildet. Informations- und Kommunikationsmedien entwickeln sich rasant, wodurch nicht nur die menschliche Arbeitskraft ersetzt und entwertet wird, sondern gleichzeitig Arbeits- und Produktionsorte international verlagert werden können. Durch diesen internationalen Konkurrenzdruck ist auch die nationale Sozialpolitik gezwungen, die Finanzierung ihrer Leistungen an der globalisierten Wirtschaft auszurichten (vgl. ebd., 117).

Entgrenzung:

„Der Begriff schließt Merkmale von Entstrukturierungen oder Entstandardisierungen ein, geht aber zugleich über sie hinaus, indem er die Ausweitung bzw. die Öffnung des jeweiligen Bereiches und die Durchdringung mit jeweils anderen Bereichen signalisiert [...]. Die Erosion und Auflösung der alten überkommenen Strukturen ermöglicht die Bildung neuer Strukturen [...], die ihrerseits [...] Potentiale freisetzen. [...] Zugleich bringen die Entgrenzungen auch selbst wieder Grenzen hervor und lassen auch Kernbereiche des Ausgangssystems bestehen“ (Kirchhöfer 2004, 24, zit. n. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 96, Ausl. i. O.). Die sich auflösenden Grenzen erfordern die Bildung einer flexibilisierten Grenzsetzung, welche einer inneren Logik folgt und sich dadurch äußert, dass Entscheidungen vom öffentlichen Raum in den privaten Bereich verschoben werden (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 96 f.).

Ethik:

fungiert als „... Reflexionstheorie von Moral“ (Baier 2011, 136). „... Anhand systematisierender Kategorien und Prinzipien...“ (ebd., 136) können moralische Vorstellungen und Eckpunkte reflektiert werden (vgl. ebd., 136).

Ethische Reflexion:

ist das Reflektieren und Nachdenken über soziales Handeln – im Sinne von „sich bewusst machen“ (vgl. Baier 2011, 136, Herv. d. C. P.).

Equity:

„... fungiert [...] als offener Begriff, als mehrdimensionales Konzept, das nicht einzig auf eine bestimmte Personengruppe oder Thematik [z.B. Mädchen/Jungen oder Menschen mit Migrationshintergrund oder einer Behinderung] konzentriert ist, sondern verschiedene Bereiche und deren komplexe Beziehungen untereinander versucht im Kontext sozialer Gerechtigkeit zu analysieren, um anschließend darauf aufbauend Wege und Praxen zur verbesserten Realisierung von Gerechtigkeit zu entwickeln und zu realisieren“ (Baier 2011, 148, Ausl., d. C. P.)

Habitus:

Baier (2011) beschreibt Habitus in Anlehnung an Bourdieu als die gesellschaftlich geprägte Bandbreite an Handlungsoptionen, die auf Grundeinstellungen und Denkweisen jedes Menschen basieren, welche für ihn jedoch nicht vollumfänglich reflexiv erschließbar sind (vgl. Baier 2011, 135). „Bezogen auf die Soziale Arbeit kann über den Habitusbegriff somit ein Spektrum an Haltungen, Perspektiven, Denkweisen und Praxisformen zusammengefasst werden, das für professionelle Berufsausübungen charakteristisch ist“ (ebd., 135).

Eine weiterführende Begriffsbestimmung dieses soziologischen Begriffs findet sich in: Krais, Beate (2011): Habitus. In: Ehlert, Gudrun; Funk, Heide; Stecklina, Gerd (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim & München: Juventa, S. 189 – 191.

Individualisierung:

„... ist [...] eine Funktion des Modernisierungsprozesses und meint sowohl den Prozess »der Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge«, den »Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen« als auch »die Suche nach einer neuen Art der sozialen Einbindung« [Beck 1986, S. 206]“ (Böhnisch 2012, 44, Ausl. d. C. P.).

Lebensgeschichten:

In Lebens(bewältigungs)geschichten „... präsentiert das Individuum sich selbst in seiner Individualität, in seinem Anderssein, in seiner Unvergleichbarkeit. Obwohl alle Komponenten eines Lebenslaufs auch auf andere zutreffen können – alle werden geboren, alle sündigen, viele gehen zur Schule, selbst Geschlechtsumwandlungen kommen auch bei anderen vor – ist die sequentielle Kombination jeweils auf Einzigartigkeit hin stilisiert“ (Luhmann 2004, 269, zit. n. Hünersdorf 2009, 95).

Lebenslauf:

„...ist ein Insgesamt von Ereignissen, die in einer zeitlichen Abfolge stehen, als solche aber durch ihren sukzedierenden Charakter mit der Zeit verschwinden. [...] Zugleich ist unter Lebenslauf auch ein standardisiertes Muster zu verstehen, etwas in Form gesellschaftsuniversaler oder gruppenspezifischer normaler Ablaufregeln oder als normativ aufgeladenes zeitliches Muster von Anforderungen, die in einem Leben zu erfüllen sind“ (Nassehi 1995, 11; zit. n. Hünersdorf 2009, 94; Ausl. i. O.).

Moral:

„... kann verstanden werden als die Gesamtheit an Vorstellungen, Normen, Zielen, Deutungsmustern und Überzeugungen, die für einen bestimmten Akteur in einer Situation handlungsleitend ist...“ (vgl. Baier 2011, 136).

Moratorium:

ist „... eine Verweilzeit, die nicht durch die Orientierung am anzustrebenden Erwachsenenstatus gekennzeichnet ist, sondern durch ihre Eigenständigkeit und ihren Wert an sich. [...] [Somit] ist die Jugendphase weder eine bloße Verlängerung der Kindheitsphase noch eine reine Durchgangsphase zum Ziel Erwachsenenstatus“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, 46, Ausl. und Einf. d. C. P.).

Peergroup:

Gleichaltrigengruppe

Pluralisierung von Lebenslagen:

„Pluralisierung von Lebenslagen meint die Unterschiedlichkeit von Lebensstrukturen, also die Unterschiedlichkeit von Strukturen in Stadt und Land, für Ausländer, Übersiedler und »eingeborene« Deutsche, für Jungen und Mädchen; Pluralisierung meint aber auch die Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen, wie sie durch die Zugehörigkeit zu Jahreshkohorten gegeben ist“ (Thiersch 2014, 18, Herv. i. O.).

1. Einleitung

In der vorliegenden Bachelor – Thesis beschäftige ich mich mit dem Konzept der Lebensweltorientierung und seiner Transkription in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Die Motivation, dieses Thema näher zu beleuchten, erwuchs aus meinen Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld während des Praxissemesters sowie aus der kritisch reflektierenden Begleitung dieser Praxiserfahrung durch Dozentinnen der Hochschule in den Seminaren „Praxisreflexion“ und „Fallarbeit“. Gleichzeitig regten mich die im Verlauf des Studiums erlangten Kenntnisse über die Theorie der Lebensweltorientierung in Verbindung mit weiteren Theorien an, auf diesem Gebiet vertiefend zu recherchieren und einen Theorie–Praxis–Bezug herzustellen, was in Form dieser Arbeit erfolgt.

Als kenntnisleitendes Interesse werde ich der Frage nachgehen, wie Schulsozialarbeit praktiziert werden kann, wenn sie dem Kompass des Konzeptes der Lebensweltorientierung folgt. Ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken, werde ich zunächst Thierschs Konzept der Lebensweltorientierung (2014)¹ sowie dessen grundlegende theoretische Wurzeln vorstellen. Anschließend werde ich das Arbeitsfeld SSA bezogen auf seine organisatorischen, rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen vorstellen. Das schließt eine kritische und lebensweltbezogene Beleuchtung des Lern- und Lebensortes Schule ein. Im letzten Teil der Arbeit werde ich aufzeigen, wie sich die im Konzept theoretisch verankerten Handlungs- und Strukturmaximen im Praxisfeld von Schulsozialarbeit widerspiegeln und welche professionelle Haltung grundlegend für deren Realisierbarkeit ist.

Das Konzept der Lebensweltorientierung steht in engem Bezug zu weiteren für die Soziale Arbeit relevanten Theorien und Haltungen, wie beispielsweise der Biographiearbeit, dem Bewältigungskonzept oder der systemischen Beratung und Therapie. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Verknüpfung des Konzeptes mit praktischen Handlungsoptionen im Arbeitsfeld sowie einer damit einhergehenden kritischen Reflexion liegt, kann ich weitere damit verbundene wichtige Konzepte sowie die aktuellen bildungspolitischen Diskurse in diesem Rahmen nicht erörtern.

¹ Das Konzept wurde bereits durch den 8. Jugendbericht publik (vgl. BMJFFG 1990). Thierschs Konzept „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ (2014) wurde 1992 erstmals veröffentlicht und liegt heute in der nunmehr 9. Auflage vor.

Diese Bachelorarbeit wurde als Theoriearbeit gestaltet. Mein methodisches Vorgehen umfasste das Studieren, Analysieren und Vergleichen verschiedener Fachbücher, Artikel in Handbüchern sowie Rechtsquellen.

2. Theoriegeleitete Annäherungen an das Konzept der Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung ist eine wichtige Theorie, die in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit eine Orientierung gibt und sich sowohl in Modellen, Programmen oder Konzepten für sozialpädagogisches Handeln innerhalb des institutionellen Rahmens als auch auf sozialpolitischer Ebene konkretisiert (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 13).

Insbesondere durch die sich weiterhin verschärfenden Effekte wie die Pluralisierung von Lebenslagen sowie die Individualisierung und Entgrenzung von Lebensläufen (vgl. Böhnisch 2012, 44; Thiersch 2014, 18 ff.; Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 95 ff.) ist eine lebensweltorientierte professionelle Haltung der SozialarbeiterInnen² notwendig. Das pädagogische Konzept unterscheidet sich durch seinen Leitgedanken zur Beteiligung und Mitwirkung von Kindern, Jugendlichen³ und ihren Familien von der zuvor ausgeübten institutionsbezogenen Eingriffspraxis bei der Arbeit mit Familien (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, 247).

Mit Inkrafttreten des KJHG⁴ im Jahre 1990 bzw. 1991⁵ (vgl. Struck 2002, 529) wurde die Lebensweltorientierung gesetzlich festgeschrieben und institutionalisiert. Handelnde der Jugendhilfe sind demnach – in Abhängigkeit ihres Arbeitsfeldes – angehalten, die wesentlichen Maximen⁶ dieses Konzeptes umzusetzen (vgl. BMJFFG 1990, 85 ff.). Welche wesentlichen Aspekte die Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit umfasst, soll in den folgenden Abschnitten dargestellt werden. Zunächst werde ich ausgewählte gesellschaft-

² Mit dieser Schreibweise sind sowohl weibliche als auch männliche Personen gemeint. Außerdem werden in dieser Arbeit die Bezeichnungen SozialpädagogIn und SozialarbeiterIn synonym verwendet, da sowohl die Ausbildungen als auch die Tätigkeitsfelder der ehemals getrennten Zweige heute als weitgehend homogen anzusehen sind.

³ Bei der Bezeichnung Kinder, Jugendliche, Heranwachsende u.ä. sind im Folgenden grundsätzlich sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint.

⁴ Beim KJHG handelt es sich um ein Artikelgesetz, dessen 1. Artikel dem SGB VIII entspricht. Im juristischen Sinn besteht demnach ein Unterschied zwischen beiden Bezeichnungen. Ich werde SGB VIII und KJHG in dieser Arbeit synonym verwenden, da dies in der Alltagssprache und in Fachkreisen ebenfalls gebräuchlich ist (vgl. Struck 2002, 529).

⁵ Das KJHG trat in den neuen Bundesländern zeitgleich mit der deutschen Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990 in Kraft, in den alten Bundesländern etwas später – am 01. Januar 1991 (vgl. Struck 2002, 529).

⁶ Die Handlungsmaximen umfassen „Prävention“, „Regionalisierung/Dezentralisierung“, „Alltagsorientierung“, „Integration“ sowie „Partizipation“ (vgl. Thiersch 2014, 27).

liche Entwicklungen erläutern, welche sowohl die Lebenslagen als auch den Alltag der Menschen (und damit der SchülerInnen) in der heutigen Zeit beeinflussen. Dadurch soll ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Erscheinungen, individuellen Lebensverhältnissen sowie Lebenswelten transparent gemacht und die Brisanz des Konzeptes der Lebensweltorientierung für die Soziale Arbeit der heutigen Zeit aufgezeigt werden.

2.1 Gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken und Soziale Arbeit

„Gesellschaft ist bestimmt durch sich diversifizierende und wieder zunehmende soziale Ungleichheiten, ebenso aber durch Verunsicherungen lebensweltlicher Erfahrungen in Deutungs- und Handlungsmustern im Kontext der Individualisierung der Lebensführung und der Pluralisierung von Lebenslagen⁷“ (Grunwald/Thiersch 2008, 15). Die sozialen Ungleichheiten zeigen und verschärfen sich zum einen in Form von unterschiedlichen materiellen Reserven und Möglichkeiten. Sie präsentieren sich aber auch im Zusammenhang mit beispielsweise Geschlechtszugehörigkeit, Nationalität, Alterskohorte sowie der Teilhabe in Bildungseinrichtungen, am Arbeitsleben, in der Gesundheitsförderung oder der Option zur Nutzung von Leistungen sozialer Dienste. Infolgedessen werden bisher bestehende strukturelle Lebensmuster brüchig (vgl. ebd., 15), es entstehen „... neue Formen von Randständigkeit und Exklusion⁸...“ (Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 180) - nicht zuletzt durch das widersprüchliche Nebeneinander von einerseits zunehmend offenen und flexiblen „... Rahmenbedingungen in Arbeits- und Konsumverhältnissen...“ (ebd., 180), im Sozialraum sowie in sozialen Verhältnissen und andererseits durch eine zunehmende strukturelle Prägung der Gesellschaft im Sinne von Rationalisierung und Effektivität (vgl. ebd., 180). Dies führt zu einem individuellen Druck, innerhalb der Gesellschaft funktionieren zu müssen, ungeachtet dessen, mit welchen (belastenden) Lebensereignissen man aktuell konfrontiert ist. Dahinter steht die Erwartung der Moderne, sein Leben selbst gestalten und bewältigen zu können (vgl. Thiersch/Böhnisch 2014, 10). Das Risiko an sozialen Problemen zu scheitern trägt jeder persönlich für sich selbst (vgl. ebd., 17). Parallel dazu verlieren Alltag und Lebensführung zunehmend an Rahmung: Normalarbeitsverhältnisse nehmen ab, biographische Brüche sind keine Seltenheit (vgl. ebd., 33), gleichzeitig entgrenzen sich sowohl Bildung (vgl. ebd., 38) als auch Lebensalter (vgl. „Zur Entgrenzung der Lebensalter...“ in Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 134 ff.). Dies werde

⁷ „Die Konzepte von Pluralisierung und Individualisierung gehören zusammen, da in ihnen die beiden Dimensionen – die der gesellschaftlichen Strukturen und die der individuellen Formen, sich in ihnen zu bewegen – beschrieben werden. Lebensverhältnisse sind immer zugleich objektiv und subjektiv bestimmt“ (Thiersch 2014, 19).

⁸ „... die Angst vor dem sozialen Absturz dringt bis in die Mitte der Gesellschaft, es entsteht die Kategorie der überflüssigen Menschen“ (Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 180).

ich nun exemplarisch für die Jugendphase erläutern, da SSA mit dieser Altersgruppe regelmäßig in Kontakt tritt.

Nachdem Jugend bisher sozialisationstheoretisch als ein Lebensabschnitt betrachtet wurde, in welchem sowohl Risikoverhalten⁹ als auch das Austesten von Regeln, Normen und sozialem Interagieren mit gelegentlichen Grenzüberschreitungen akzeptiert war, ändert sich derzeit das gesellschaftliche Bild und die Bedeutung dieser Lebensphase. Bedingt durch Rationalisierungs- und Technisierungsprozesse sowie die damit einhergehende Entwertung der menschlichen Arbeitskraft, wird auch die jugendliche Generation entwertet. Qualifikationen werden von den Heranwachsenden innerhalb kurzer Zeit erwartet. Dabei liegt es in der individuellen Verantwortung des einzelnen Jugendlichen, wie er oder sie diese erwirbt. Auch vollzieht sich die Erneuerung von Gesellschaft heute entkoppelt von dieser Altersgruppe. Die Entwertung und gleichzeitige Entgrenzung dieses Lebensabschnittes sind somit zentrale Dynamiken. Das bisherige Modell von Jugend hat sich pluralisiert und zeitlich ausgedehnt¹⁰. Durch die Herauslösung aus dem „Schutzraum“ für Entwicklung, werden Jugendliche unvorbereitet in eine intergenerative Konkurrenz getrieben (vgl. Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005, 141 ff.). „So werden sie mit sozialen Problemen konfrontiert, von denen sie eigentlich im traditionellen jugendpädagogischen Modell des Moratoriums fern gehalten sein sollten“ (ebd., 147). Allerdings können sie das Ausmaß dieser Belastungen nicht adäquat einordnen, was sich nicht selten in problematischem Risikoverhalten äußert, bei welchem die Schwelle von der Jugendkultur zur „sozialen Risikozone“ übersprungen wird (vgl. ebd., 147 ff.).

Ein weiterer Aspekt von Entgrenzung zeigt sich darin, dass die „Statuspassage“ Jugend als permanenter Bewältigungsraum fungiert, „... in dem Entwicklungs- und Identitätsprobleme erneut freigesetzt werden...“ (ebd., 147), anstatt – wie früher – der sozialen Integration sowie der Erzielung einer beruflichen Perspektive zu dienen. Nachdem in der Vergangenheit die Übergänge von der Jugend hin zum Status des Erwachsenen gut abgrenzbar waren, sind diese nunmehr „... für viele nicht mehr übersehbar und kontrollierbar...“ (ebd., 147). Diese Prozesse beeinflussen Soziale Arbeit unter anderem, indem ihr durch die institutionelle und strukturelle Rahmung „bildungs- und kontrollpolitisch“ gerichtete Aufgaben zugewiesen werden, die jedoch nicht der eigenen professionsbezogenen Logik entspringen (vgl. ebd., 147 ff.).

⁹ Risikoverhalten hat eine wichtige Funktion bei der Entwicklung des selbstbestimmten Verhaltens, der kognitiv-emotionalen Entwicklung sowie bei der Identitätsbildung Jugendlicher. Es führt zur Stärkung der Persönlichkeit sowie des Selbstbewusstseins (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, 187; Raithel 2005, 14).

¹⁰ Das bedeutet jedoch nicht, dass sich die Jugendphase verlängert, sondern dass sich dieser Statusübergang, „...der für einen großen Teil der jungen Leute heute gleichermaßen risikohaft wie experimentell offen ist...“ (Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005, 148), ebenfalls entgrenzt (vgl. ebd., 148).

Böhnisch, Schröder und Thiersch (2005) thematisieren in Verbindung mit dem „digitalen Kapitalismus“ und der damit einhergehenden Globalisierung weitere Entgrenzungsdynamiken, die auch den sozialen Sektor betreffen. Aus der finanziellen Not der Kommunen resultieren Kompensations- und Sparmaßnahmen, die den Handlungs- und Gestaltungsraum von Sozialer Arbeit beschränken. Sozialpädagogik ist gefährdet, ganzheitliche Handlungsansätze durch modularisierte und sozialtechnologisch strukturierte Verfahren zu ersetzen. Orientiert man am Begriff „digital“, wird deutlich, dass in dieser Konstellation lediglich zählt, was punktgenau nützlich ist und abgerufen werden kann. Dadurch fehlt die wichtige Wertschätzung und Achtung gegenüber schwierigen und von Umwegen gezeichneten sozialpädagogischen Zugängen. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, fehlt der Sozialen Arbeit der gesellschaftspolitische Einfluss, denn ihre KlientInnen verlieren durch den Prozess der Globalisierung¹¹. Die Autoren fassen diese Dynamiken als „Entgrenzung des Sozialen“ zusammen (vgl. ebd., 116 ff.).

Bezieht man die weiter oben dargestellten Entgrenzungsdynamiken auf den Bildungsbe-
reich, zeigt sich unter anderem eine Tendenz zum „lebenslangen Lernen“. Es wird deut-
lich, dass Bildung und Bewältigung untrennbar zusammen gehören, da sich aus den zu-
nehmend offenen Übergängen riskante Konstellationen ergeben können. Somit bedarf es
neuer sozialpädagogischer Zugänge zu diesem Bereich (vgl. Thiersch/Böhnisch 2014,
38), was die „... Frage nach der lebensweltlichen Bewältigungsseite der Bildung...“ (ebd.
2014, 38) aufkommen lässt¹². Der aktuelle Bildungsdiskurs macht eine Auseinanderset-
zung mit dieser Facette der beiden Konzepte unabdingbar – insbesondere im Kontext der
Schulbildung. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann ich diesen Aspekt nicht näher
beleuchten. Dies könnte jedoch Gegenstand weiterführender Erörterungen und For-
schungen auf diesem Sektor sein.

Bezogen auf das kenntnisleitende Interesse dieser Arbeit, konnten hier lediglich aus-
gewählte gesellschaftliche Entwicklungen thematisiert werden. In dieser Gesellschaft, die
geprägt ist von „Unübersichtlichkeit“, einer „Risikostruktur“ aber auch von neuen „Ano-
mien“ (Grunwald/Thiersch 2008, 14), steht das Konzept der Lebensweltorientierung vor
besonderen Herausforderungen (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2012 180 ff.). Insbe-

¹¹ „Zu den Globalisierungsverlierern werden allgemein jene Menschen gezählt, deren Lebenschancen bislang durch die nationalen Grenzen geschützt und garantiert wurden und für die die Entgrenzung nationaler Räume eine Gefährdung ihres sozialen Status und eine Bedrohung ihrer materiellen Sicherheit bedeutet“ (Kriesi/Grande 2004, 404-405, zit. n. Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005, 118).

¹² Bis heute wurde das Konzept der Lebensweltorientierung immer wieder kritisch reflektiert, weiterentwickelt und modifiziert. Gemeinsam mit Wolfgang Schröder und Lothar Böhnisch veröffentlichte Hans Thiersch 2005 das Buch „Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung“. Die darin diskutierten prägnanten Zusammenhänge der Konzepte Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2010; ebd. 2012; Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005) und Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 2014; Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005) kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht herausarbeiten.

sondere gilt das in Hinblick auf das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit und der Gestaltung eines gelingenderen Alltags (vgl. Thiersch/Böhnisch 2014, 33 f.). Bevor ich mich auf ebendiese im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit beziehe, werde ich die theoretischen Grundlagen des Konzeptes – ausgehend vom kritischen Alltagskonzept – erörtern.

2.2 Kritisches Alltagskonzept und Alltagsorientierung

Die aufgezeigten gesellschaftlichen Prozesse beeinflussen den individuellen Alltag, die Lebenslagen sowie die Lebenswelten von Menschen. Zunächst soll Thierschs „Alltagsorientierung“ (Thiersch 2006¹³) als theoretische Basis erörtert werden, da er diese später zum Konzept der „Lebensweltorientierung“ erweiterte (vgl. ebd., 7). Die Weiterentwicklung des Konzeptes ist bis heute nicht abgeschlossen, da sich gesellschaftliche, sozialpolitische und institutionelle Rahmenbedingungen stetig verändern, was eine Modifikation sowie kritische Reflexion des Konzeptes unabdingbar macht. Diesem Anspruch versuchen Thiersch und Böhnisch (2014) durch ihren retrospektiven Blick in ihrer aktuellen Veröffentlichung zum Thema gerecht zu werden.

Thiersch (2006) sieht im Alltag das Potential, die ihm innewohnenden Widersprüchlichkeiten als Ressource zu nutzen, „... um daraus Perspektiven zur Arbeit an einem humaneren Leben zu gewinnen“ (ebd., 40). Er bezieht sich in seinen Ausführungen auf Kosík (1967), welcher Alltag als „pseudokonkret“ – „... ein Dämmerlicht von Wahrheit und Täuschung...“ (ebd., 9) – bezeichnet. Dies interpretiert Thiersch (2006) folgendermaßen:

„Alltag ist [...] konkret, selbstverständlich, unmittelbar; diese Konkretheit aber zeigt widersprüchliche Momente: Alltag ist – zum einen befangen in Täuschung; in der Alltagspragmatik nötigen die Handlungszwänge den Menschen: Er wird – zur Sorge gezwungen unfrei, Opfer seiner Aufgaben und seiner Routinen [...]; Täuschung aber ist nicht alles, was im Alltag erscheint; im Alltag zeigt sich auch das »Wesen« [...] als Praxis, als Handeln, das im Kampf gegen strukturelle und soziale Entfremdung zu Verhältnissen führt, in denen der Mensch sich zugleich mit anderen selbst realisieren kann, zu Verhältnissen, in denen Ausbeutung und Unterdrückung hinfällig werden und Selbstverwirklichung für alle möglich ist, der Mensch also als Subjekt seiner selbst sich in Freundlichkeit und Freiheit zugleich mit seinesgleichen realisieren kann“ (Thiersch 2006, 40 f., Herv. i. O., Ausl. d. C. P.).

Alltag ist somit ein Konstrukt, welches wichtig ist, um die Widersprüche aus der Verflechtung von „Täuschung und Wahrheit“ zu sehen. Wird Alltag im Kontext dieser „Gemeinge-

¹³ Thierschs ursprüngliche Ausführungen zur Alltagsorientierung wurden erstmals 1986 veröffentlicht (vgl. Thiersch 2006, 7).

lage“ verstanden und gewertet, eröffnet sich für das Handeln eine auf Humanität und Freiheit ausgerichtete Perspektive. Dabei werden die Erscheinungen des Alltags auf jene Faktoren bezogen, die ihn gesellschaftlich bedingen. Der Prozess des Alltags wird verstanden in seiner Widersprüchlichkeit aus „Destruktion und Praxis“. Wird der Verlauf dieser Gegensätzlichkeit vorangetrieben, ergeben sich im Alltag Änderungen, die wiederum die ihn beeinflussenden gesellschaftlichen Strukturen wandeln (vgl. Thiersch 2006, 41 f.).

Dem kritischen Alltagskonzept weiter folgend, sollen zur besseren Verständlichkeit die Begriffe „Praxis“ und „Destruktion“ näher beleuchtet werden. Die Kontradiktion zwischen „pseudokonkretem Alltag“ und „Praxis“ konkretisiert sich im Widerspruch zwischen Alltag und „gelingenderem Alltag“¹⁴. Gelingenderer Alltag, welcher zum Ausschluss von Missdeutungen einer speziellen Akzentuierung bedarf, rückt mit dem Alltag zusammen (vgl. Thiersch 2006, 42). Dies verweist darauf, „... dass Hoffnungen auf Veränderung und Verbesserungen an Erfahrungen und Möglichkeiten im Gegebenen gebunden sein müssen – gegenüber z.B. den Möglichkeiten und Verführungen zum Ausbruch in Sonderwelten, der abgehobenen politischen Ideologie etwa oder des Rückzugs in die Innenwelten seelischer Abenteuer...“ (ebd., 42). „Destruktion des Pseudokonkreten“ bezieht sich auf die Borniertheit von Alltag, welche Verlässlichkeit und Selbstsicherheit bedeutet. Die darin liegende Beschränktheit führt jedoch gleichzeitig dazu, dass sich Alltag gegenüber gesellschaftlich bedingten Prozessen verschließt. Demgegenüber stehen alltägliche Momente, die entlastend und stabilisierend wirken sowie Sicherheit bei der Verrichtung pragmatischer Aufgaben vermitteln. Auf ebendiese Momente und deren Pragmatik darf sich Destruktion nicht beziehen, damit die Handlungsfähigkeit im Alltag nicht gefährdet wird. Dennoch ist es notwendig, der Pragmatik und dem Alltäglichen gegenüber respektvoll zu begegnen (vgl. ebd., 43 f.), denn darin verbergen sich „... nicht nur Sicherung und Entlastung, sondern auch Offenheit und Widersprüchlichkeit“ (ebd., 44).

Individuelle Erfahrungen im Alltag und damit verbundene Handlungs- und Deutungsmuster eines jeden sind hierbei wichtige Aspekte. Man erfährt sich im Alltag und übernimmt Verantwortung, wird gebraucht, agiert als Subjekt, ist handlungsfähig. Das Gefühl dazu zu gehören, als Individuum angenommen zu sein und sich nicht rechtfertigen zu müssen (vgl. ebd., 44) erwächst aus einem Leben „... in der Sicherheit des vertrauten Raums, der überschaubaren Zeit und der selbstverständlichen sozialen Traditionen...“ (ebd., 44). All-

¹⁴ „... Gelingenderer Alltag [wird] verstanden als ein Moment innerhalb des umfassenderen Begriffs von Praxis, als ein Komplement gleichsam zum Ziel veränderter gesellschaftlicher Strukturen“ (Thiersch 2006, 42). „Aussagen über Praxis [...] sind nicht möglich als absolute; sondern nur als relative, bezogen auf den konkreten historischen und gesellschaftlichen Kontext. Gelingenderer Alltag ist [...] nur Aufgabe, Hoffnung, realisiert im Prozess, im Gang von Kämpfen und Entwicklungen“ (ebd., 43, Ausl. d. C. P.).

tag besteht zum großen Teil aus pragmatischem und notwendigem Handeln. Daraus resultieren häufig unsichere und ergebnisoffene Handlungsversuche, welche wiederum ursächlich für das Suchen nach neuen und weiterführenden Optionen sind. Hinzu kommt, dass verschiedene Alltagswelten – wie Privat- und Arbeitswelt, Kindheit und Erwachsenenwelt – parallel zueinander existieren und sich tangieren, woraus ebenfalls ungeschützte, verunsichernde und offene Einsichten resultieren (vgl. Thiersch 2006, 44 f.). Gelingender Alltag ist nach diesem Konzept nur möglich als Aushandlungsprozess zwischen den daran beteiligten Akteuren. Wichtig ist dabei die Existenz von Pragmatismus und Verlässlichkeit in alltäglichen Aufgaben sowie zeitlich überschaubare Problemlösungen (vgl. ebd., 46). Das Aushandeln muss geleitet erfolgen „... durch das Wissen von Gefahren der macht- und interessenbesetzten Verblendungen, die sich gerade auch in einem bornierten Alltag repräsentieren...“ (ebd., 46). Hier verbirgt sich ein besonderes Risiko sowie die Gefahr des Missbrauchs der überlegenen Position durch SozialarbeiterInnen als „Aufklärer“. Handelnde der Sozialen Arbeit müssen sich dieser Gefahr bewusst sein und moralischen Handlungsmaximen folgen, die sich einem absoluten Wahrheitsanspruch langsam und behutsam nähern. Gleichzeitig ist es für sie wichtig, durch diese Offenheit und Sensibilität für Selbstkorrektur nicht die Richtung aus den Augen zu verlieren (vgl. ebd., 46 f.).

„Der kritische Impuls einer alltagsorientierten Sozialpädagogik liegt gerade darin, die Unterschiedlichkeiten zwischen der professionellen Alltäglichkeit und der der Adressaten deutlich zu machen und zu dem schwierigen und mühsamen Respekt vor Anderem, Fremdem zu nötigen“ (Thiersch 2014, 43).

2.3 Thierschs Konzept der Lebensweltorientierung

Nachdem sich am Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre die Jugendhilfe in Deutschland differenzierte und expandierte, wurde das aus den 1920er Jahren stammende JWG den Anforderungen der Jugendhilfe nur noch in Bruchteilen gerecht. In der darauffolgenden Zeit verschoben sich die sozialen Probleme derartig, dass einerseits die Altenlast stieg und gleichzeitig Jugendhilfe dethematisiert wurde. Die Novellierung eines neuen Jugendhilfegesetzes war unausweichlich, fiel jedoch in den Wiedervereinigungsprozess der beiden deutschen Staaten. Nicht zuletzt durch die nun im Vordergrund stehenden Strukturierungsaufgaben in den neuen Bundesländern blieben die damit verbundenen Probleme und Unzulänglichkeiten unreflektiert und führten hier zu einer bisweilen pragmatischen Übernahme vorgegebener Modelle (vgl. Thiersch 2014, 12 ff.).

Das dem 8. Jugendbericht zugrunde liegende Konzept der Lebensweltorientierung ist seit 1990 im KJHG verankert (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 13). Da Schulsozialarbeit eine Leistung des SGB VIII ist (vgl. ebd. 2011, § 11 Abs. 3 Nr. 3), sind die Handelnden dieses Arbeitsfeldes gesetzlich an dieses Konzept gebunden. Im nächsten Abschnitt sollen ausgewählte Aspekte des Konzeptes erörtert werden. Ausgehend von den theoretischen Traditionslinien werde ich insbesondere die Rekonstruktion von Lebenswelt sowie die daraus resultierenden Handlungs- und Strukturmaximen erläutern.

2.3.1 Theoretische Traditionslinien

Eine der vier wesentlichen theoretischen Konzepte, auf welche Lebensweltorientierung zurückgreift, wurde mit der *Alltagsorientierung* bereits im Abschnitt 2.2 erörtert. Eine weitere – die „*hermeneutisch-pragmatische Traditionslinie der Erziehungswissenschaft*“ (Grunwald/Thiersch 2008, 17) – fragt nach dem Alltag und danach, wie der Einzelne diesen individuell deutet und wertet. Die Theorie folgt einer Linie, um diesen Alltag verstehen und darauf bezogen handeln zu können (vgl. ebd., 17). Durch die Entwicklung von Methoden des „höheren Verstehens“ und die Verknüpfung von Theorie und Praxiswissen „... wird eine kritische Distanz zu der aufzuklärenden Alltagspraxis hergestellt, ohne die Perspektive des Alltags und das Handeln im Alltag abzuwerten“ (Grunwald/Thiersch 2008, 17). Im Kontext historischer, kultureller und sozialer Aspekte ist die veränderbare Lebenswirklichkeit, wie sie vorgefunden und interpretiert wird, hierbei zentral (vgl. ebd., 17 f.).

Das „*phänomenologisch-interaktionistische Paradigma*“ (ebd., 18) bezieht sich in den Betrachtungen des Alltags und der Lebenswelt auf Ausführungen von Vertretern der Chicago-School¹⁵. Demnach „... [ist] alltägliche Lebenswelt [...] strukturiert durch die erlebte Zeit, den erlebten Raum und die erlebten sozialen Bezüge; in ihr wird pragmatisch Relevantes von Nicht-Relevantem unterschieden; Interpretationen und Handlungen gerinnen zu Alltagswissen und Routinen“ (ebd., 18). Bei der Rekonstruktion ihrer gewöhnlichen Lebenswelten werden Menschen im Zusammenspiel jener Verhältnisse gesehen, die sie einerseits prägen und andererseits von ihnen aktiv gestaltet sowie mitbestimmt werden können. Diese theoretischen Ansätze wurden unter anderem von Kosík (1967) in der kritischen Alltagstheorie weiter modifiziert (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 18).

¹⁵ Zu diesen Vertretern zählen Berger/Luckmann, Goffman und Schütz, die in den 1970er Jahren agierten (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 18).

Die „*Analysen gesellschaftlicher Strukturen*“ (Grunwald/Thiersch 2008, 18) ergeben, dass durchlebte Realität immer geprägt ist durch gesellschaftlich bedingte Gegebenheiten und Ressourcen (vgl. ebd., 18). „Lebenswelt – als Ort der Erfahrung und der Bewältigung – ist Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von Strukturen und Handlungsmustern“ (ebd., 18).

Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit kann als ein Konzept angesehen werden, welches auf der Verknüpfung dieser vier theoretischen Traditionen basiert. Der spezielle Zugang zur Lebenswelt und deren Rekonstruktion ist ein zentraler Ansatz, der für die Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit relevant und bedeutsam ist (vgl. ebd., 19). Insbesondere unter Einbeziehung neuerer Theorien und in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen sowie deren Analyse wird das Konzept seinen kritischen Kanon ausweiten (vgl. Thiersch/Grundwald/Königeter 2012, 184). Die von Thiersch, Grunwald und Königeter (2012) dargestellten Aspekte zur Rekonstruktion von Lebenswelt werden im Folgenden verdeutlicht, da sie die hier dargestellten theoretischen Grundlagen mit Aspekten eines professionellen lebensweltorientierten Zugangs verbinden.

2.3.2 Rekonstruktion von Lebenswelt

Grunwald und Thiersch (2008) beschreiben vier Zugänge zur Rekonstruktion von Lebenswelt und ergänzen diese in ihrer gemeinsamen Veröffentlichung mit Königeter im Handbuch „Grundriss Soziale Arbeit“ (vgl. Thole 2012, 184 ff.¹⁶) um einen fünften Punkt. Auf Grund der Aktualität werde ich mich hier auf ihre Ausführungen aus dem Jahr 2012 beziehen.

- 1.) Durch den phänomenologischen Zugang wird der Mensch „... nicht abstrakt als Individuum verstanden, sondern in der Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet“ (Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 184). Seine materiellen und immateriellen Erfahrungen sind in dieser Wirklichkeit präsent und ordnen sich „... in Erfahrungen des Raumes, der Zeit und der sozialen Beziehungen...“ (ebd., 184). Dieser Raum kann offen oder geschlossen, diese Zeit kann systematisch geordnet oder verwickelt und verworren, ohne Perspektive oder attraktiv sein. Die sozialen Beziehungen können geprägt sein durch ihre Selbstverständlichkeit sowie eine stützende und entlastende Funktion, aber auch durch Belastungen und

¹⁶ Der Artikel im Handbuch trägt den Titel: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit (vgl. Thiersch/Grunwald/ Königeter 2012, 175 ff.).

Herausforderungen. Menschen werden im Kontext ihrer Anstrengungen gesehen, die vielfältigen und durchmischten Aufgaben zu bewältigen, welche ihre Lebenswelt bestimmen. Gleichzeitig ist der Mensch in dieser Lebenswelt scheinbar anpassungs- und veränderungsfähig aber auch selbstbestimmt, um den vorhandenen Strukturen reflektierend zu begegnen oder diese zu verändern (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2012, 184). „Lebenswelt in diesem Zugang als beschreibendes Konzept akzentuiert die pragmatische Großzügigkeit und Geschicklichkeit des Sich-Arrangierens im Überleben – jenseits von Stringenz, Prinzipien oder in sich konsistenter Begründungen. Es akzentuiert ebenso Anstrengungen der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung, aber auch der Kompensation, Überanpassung oder des Stigmanagements“ (ebd., 184).

- 2.) Lebenswelt unterteilt sich funktional und inhaltlich in verschiedene Lebensräume und –felder. Dazu zählen unter anderem Familie, Schule, Peergroup, Privatheit oder Öffentlichkeit. Erfahrungen, die Menschen innerhalb dieser Lebensfelder parallel oder zeitlich versetzt sammeln, kumulieren im Verlauf des Lebens. Sie können sich ergänzen, sogar verstärken; sie können jedoch auch Blockaden verursachen, insbesondere durch verletzend und traumatisierende Erfahrungen. Dem Konzept der Lebensweltorientierung liegt die Rekonstruktion der tatsächlichen Verhältnisse in den verschiedenen Lebensräumen zugrunde (vgl. ebd., 184 f.) um „... sensibel für die Probleme der Anpassung und Vermittlung zwischen den Lebensfeldern, also der im Lebenslauf erworbenen lebensweltlichen Ressourcen zur Lebensbewältigung“ (ebd., 185) zu sein.
- 3.) Normativ-kritische Aspekte beziehen sich auf die Widersprüchlichkeiten, die sich aus vorhandenen Ressourcen sowie den individuellen Deutungs- und Handlungsmustern ergeben. Die Ambiguität zwischen entlastenden, sozial sichernden und identitätsfördernden Voraussetzungen einerseits und einengenden, blockierenden, ausgrenzenden, traumatischen Erfahrungen andererseits, ist Kern dieses Zugangs (vgl. ebd., 185). Lebenswelt nach diesem Konzept „... sieht die Menschen im Widerspruch der selbstverständlichen Entlastungen, der oft bornierten Pragmatik, die die gegebenen Zustände auch in ihrem Elend und ihren Macht- und Unterdrückungsstrategien tabuisiert, und der Möglichkeiten und Hoffnungen auf gelingendere Verhältnisse“ (ebd., 185).
- 4.) Das Konzept ist im Kontext sozialer und historisch gewachsener Verhältnisse und Zusammenhänge zu sehen. Gesellschaftliche und strukturelle Gegebenheiten bestimmen die erlebte Wirklichkeit des Menschen, in Verbindung mit seinen Ressourcen. In der Lebenswelt verbindet sich Objektives mit Subjektivem (vgl. ebd., 185).

5.) Ausgehend von den herausfordernden neuen sozialen Disparitäten, die sich in Form von Entgrenzung sowie in brüchigen Strukturen und Ressourcen zeigen (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2012, 185), „... müssen sich Handlungs- und Deutungsmuster vielfach in der Lebenswelt neu profilieren“ (ebd., 185). Dadurch wird Lebensbewältigung zunehmend anstrengend und bindet viel Tatkraft sowie Leistungsfähigkeit. Problematisch ist hierbei insbesondere die strukturelle und normative Offenheit unserer Gesellschaft, welche die notwendige Orientierung zur Erfüllung von Lebensaufgaben erschwert. Es ist undefiniert und offen, was als angepasst, als unterdrückt, als unzumutbar oder als gelungen gilt. Das Konzept achtet in diesem Zugang besonders empfindlich auf vorhandene Muster und sucht nach neuen Optionen (vgl. ebd., 185 f.). Dabei ist es sensibel „... für die Belastungen und Überforderungen in den Gestaltungsaufgaben von Erfahrungsräumen und Lebensentwürfen“ (ebd., 186). Soziale Arbeit ist gefordert, zwischen den bestehenden Gegensätzlichkeiten, den offenen Strukturen und Normen, den benötigten Zuverlässigkeiten und zukünftigen Möglichkeiten zu vermitteln. (vgl. ebd., 186).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden braucht Soziale Arbeit wiederum strukturelle und institutionelle Voraussetzungen, die dies ermöglichen. Mit den im folgenden Abschnitt dargestellten Handlungs- und Strukturmaximen des Konzeptes wurde eine Basis zur Strukturierung und Institutionalisierung lebensweltorientierter Sozialarbeit geschaffen.

2.3.3 Handlungs- und Strukturmaximen

Lebensweltorientierte Jugendhilfe orientiert sich an den grundlegenden Aspekten von Lebenswelt, welche den Raum, die Zeit sowie die sozialen Bezüge umfassen. Die hier erläuterten und zusammengefassten fünf Handlungs- und Strukturmaximen präzisieren diese Orientierung (vgl. Thiersch 2014, 26 f.). Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die Strukturmaximen zwar das Handeln in der Sozialen Arbeit bestimmen, in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern ergeben sich dafür jedoch differierende Linien (vgl. BMJFFG 1990, 85). Bei Bezügen zur Praxis werde ich mich in dieser Arbeit ausschließlich auf das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit beschränken.

Die Maxime der *Prävention* zielt darauf ab, dass insbesondere ambulante, begleitende und unterstützende Hilfen frühzeitig greifen, bevor sich Schwierigkeiten verhärten, verschärfen oder zuspitzen (vgl. Thiersch 2014, 28; BMJFFG 1990, 85). Die „allgemeine Prävention“ hat zum Ziel, stabile, stützende und belastbare Strukturen zu bilden sowie die

Entwicklung und Stabilisierung allgemeiner Lebensbewältigungskompetenzen zu fördern. In diesem Sinne ist sie darauf ausgerichtet, faire Lebensumstände und gute Lebenschancen zu fördern. „Spezielle Prävention“ zielt darauf, aktiv zu werden und zu unterstützen, bevor Probleme sich dramatisch verhärten. Sie greift frühzeitig in Situationen und zu erwartenden Krisen, die mit besonderen Härten und Überlastungen einhergehen (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 26; Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 188). „Prävention ist sinnvoll, wenn spezielle Prävention eingebettet bleibt in allgemeine Prävention und bezogen ist auf definierte Problemlagen und ausweisbare Arbeitssettings“ (Grunwald/Thiersch 2008, 26). Prävention hat jedoch auch eine prekäre Seite: In ihr liegt die Gefahr, Situationen und Verhältnisse zu pathologisieren und vom „worst-case“ aus zu betrachten. Des Weiteren muss sie gegenüber weiteren strukturellen Kontrollsystemen und damit verbundenen Beschränkungen in den Handlungsfreiräumen abgesichert werden (vgl. Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 189).

*Alltagsnähe*¹⁷ bedeutet, dass Hilfen für AdressatInnen unmittelbar in deren Lebenswelt verfügbar sind. Die Leistungsangebote sollen für sie gut erreichbar und niederschwellig organisiert sein (vgl. Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 189). Niederschwelligkeit meint sowohl die regionale Erreichbarkeit als auch die Zugänglichkeit der Angebote im Alltag der Kinder und Jugendlichen (vgl. BMJFFG 1990, 87). Hierbei versucht „... lebensweltorientierte Jugendhilfe institutionelle, organisatorische und zeitliche Zugangsbarrieren abzubauen [und] mit ihren Angeboten im Erfahrungsraum der Adressaten unmittelbar präsent zu sein“ (ebd., 87, Einf. d. C. P.). Dies kann bspw. durch flexible Sprechzeiten sowie unproblematische Beratungsgespräche erfolgen (vgl. ebd., 87). Offene Zugänge sind bedeutsam und müssen gestärkt werden, dürfen jedoch nicht verdecken, dass auch spezielle Hilfen notwendig werden können (vgl. Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 189). Alltagsorientierung meint außerdem, das Hilfen situationsbezogen und ganzheitlich ansetzen und „... den Menschen in seinen sozialen Verhältnissen sehen, in den Selbstverständlichkeiten, Schwierigkeiten und Belastungen seiner sozialen Systeme¹⁸“ (BMJFFG 1990, 87). Die Wirklichkeit von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien muss dabei in der Komplexität ihrer Verflechtungen gesehen werden. Lebensweltorientierte Jugendhilfe ist somit ganzheitlich orientiert und akzeptiert entsprechend ihrer traditionellen Methodenlehre, dass die gleichzeitig und zeitversetzt erfahrenen divergenten Erlebnisse schwer über-

¹⁷ Die von Thiersch (2014, 29 f.) sowie im 8. Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990, 87) als *Alltagsorientierung* bezeichnete Strukturmaxime, wird im aktuellen Diskurs als *Alltagsnähe* bezeichnet (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 26; Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, 189). Ich werde die beiden Begriffe hier als Synonym verwenden.

¹⁸ Bettina Hünersdorf (2009) stellt in ihrer Habilitation einen Bezug zwischen Lebensweltorientierung und der systemtheoretischen Perspektive her. Aufgrund des Umfangs der Bachelorarbeit kann ich diesem Pfad hier nicht weiter folgen.

schaubar sind (vgl. BMJFFG 1990, 87 f.). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist im Rahmen finanzieller Schwierigkeiten eine Entwicklung problematisch, bei der Alltagsnähe dazu missbraucht wird, um aufwandsintensive Maßnahmen zu vermeiden, soziale Schwierigkeiten zu bagatellisieren und Hilfen zu deprofessionalisieren (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 27).

Dezentralisierung, Regionalisierung¹⁹ und Vernetzung knüpfen an den Intentionen der Alltagsnähe an, indem Hilfen regional und lokal präsent sind und dadurch mit örtlichen Angeboten in den Stadtteilen, in der Stadt oder auf dem Land verbunden werden können (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, 189; Thiersch 2014, 29). Hierbei nimmt Jugendhilfe – unter Beachtung traditioneller Unterschiede zwischen städtischer und ländlicher Region – Bezug zu regionalen Eigenheiten. Sie bezieht sich ebenfalls auf dezentrale Räume zwischen den Ortschaften, die Jugendlichen im Schul-, Arbeits- und Freizeitkontext Möglichkeiten bieten, bestimmte Subkulturen auszubilden (vgl. BMJFFG 1990, 86). Regionalisierung bedeutet neben dem Bezug auf vorhandene lokale Strukturen gleichwohl deren Gestaltung durch die (vgl. ebd., 86) „... Unterstützung und Ergänzung auch Neustiftung von regionalen Bezügen, Kooperationen und Vernetzungen, also Arbeit am gelingenden Alltag in der Region“ (ebd., 86). Wenn soziale Arbeit sich schwerpunktmäßig auf lokale Gegebenheiten konzentriert, ist sie dadurch gleichzeitig gefährdet, einzelne Aufgaben außerhalb des regionalen Zuständigkeitsbereiches weniger zu stützen²⁰. Um das zu vermeiden, zielen Dezentralisierung und Regionalisierung (vgl. ebd., 86 f.) „... darauf, Hilfsangebote im jeweiligen lokalen und regionalen Kontext auch politisch auszuhandeln“ (ebd., 87). Dies ist heute insbesondere deshalb bedeutsam, da Regionalisierung im Rahmen der fiskalischen Krise dazu genutzt wird, Bund und Länder einerseits zu entlasten und die Kommunen andererseits finanziell zu belasten. Auch die innerhalb der Sozialen Arbeit häufig verkürzte Interpretation dieser Maxime führt zu einer reduzierten Umsetzung, indem Verwaltungsräume geschaffen werden. Regionalisierung präsentiert sich in den Widersprüchlichkeiten, die zwischen verwaltungsorganisatorischen Strukturen und sozialräumlichen Erlebnissen der KlientInnen existieren (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 27 f.). Deshalb muss „... die Konfliktstruktur zwischen Verwaltung, sozialräumlichen Ansprüchen und Lebensstilen [gesehen werden], die wiederum unter sich in interessengeschickten Abgrenzungen und Hegemonieverhältnissen strukturiert sind“ (ebd., 28, Einf. d. C. P.).

¹⁹ „Das Konzept der Dezentralisierung füllt sich inhaltlich erst in dem der Regionalisierung. Regionalisierung meint die Einbettung der Arbeit in die gleichsam gewachsenen, konkreten lokalen und regionalen Strukturen, wie sie gegeben sind in den Lebenswelt- und Alltagstraditionen und in den sozialen Versorgungsangeboten“ (BMJFFG 1990, 86).

²⁰ Dies bezieht sich bspw. auf spezifische Problemstellungen, Fachdiskurse und politische Fragen (vgl. BMJFFG 1990, 86).

Integration ist das Bestreben, trotz spezialisierter Zuständigkeitsbereiche innerhalb von Institutionen aber auch innerhalb unserer Mehrheitsgesellschaft, den AdressatInnen der Jugendhilfe eine Lebenswelt ohne Aus- und Abgrenzung sowie Gleichgültigkeit und Unterdrückung zu ermöglichen (vgl. BMJFFG 1990, 88; Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, 189). Sie zielt auf grundlegend gleiche Ansprüche sowie die Anerkennung, Achtung und Offenheit gegenüber Divergenzen ab (vgl. Grunwald/Thiersch 2008, 26; Thiersch/ Grunwald/Köngeter 2012, 189). Dies ohne Egalisierung umzusetzen, ist eine herausfordernde Aufgabe für die Gesellschaft (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, 189).

Partizipation zeigt sich in Form von diversen Möglichkeiten zur Mitbestimmung²¹ und Beteiligung. Diese lassen sich nur umsetzen, wenn Voraussetzungen geschaffen werden (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, 189; Grunwald/Thiersch 2008, 26), die „... gleichberechtigte, offene Handlungsprozesse in der Planung und Realisierung von Hilfeprozessen und regionalen Planungen“ (Grunwald/Thiersch 2008, 26) ermöglichen. Gleichheit muss regelmäßig hergestellt werden, da zwischen den Hilfesuchenden und den Helfern – wie bspw. zwischen Jugendlichen und Erwachsenen oder zwischen KlientInnen und SozialarbeiterInnen – unvermeidlich Unterschiedlichkeiten gegeben sind. Diese umfassen sowohl Ausdrucks- und Argumentationsmöglichkeiten als auch andere Ressourcen, um an Verhandlungen partizipieren zu können (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, 189 f.). Partizipation als Handlungs- und Strukturmaxime der lebensweltorientierten Jugendhilfe zielt darauf, „... daß Menschen sich als Subjekte ihres eigene Lebens erfahren...“ (BMJFFG 1990, 88, Rechtschreibung i. O.).

In diesem Teil der Arbeit habe ich das Konzept Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit erörtert. Als Ausgangspunkt dafür wurden zunächst die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen skizziert, um die Aktualität und Notwendigkeit der Anwendung des Konzeptes zu verdeutlichen. Anschließend wurden das theoretische Konstrukt sowie die Traditionslinien umrissen, um schließlich die praxisrelevanten Handlungs- und Strukturmaximen darstellen zu können. Als nächstes werden ausgewählte Facetten und Besonderheiten von SSA als Jugendhilfeleistung beleuchtet, um die aktuell vorherrschenden Arbeitsgrundlagen des sozialpädagogischen Handlungsfeldes transparent zu machen.

²¹ Mitbestimmung ist aus der Sozialen Arbeit nicht wegzudenken. Sie ist jedoch nur möglich im Zusammenhang mit institutionalisierten Rechten der Bürger, die ihnen demokratische Einspruchs- und Beschwerdemöglichkeiten eröffnen (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012, 190). Grundsätzlich sollte sie durch das Prinzip der Freiwilligkeit gewährleistet werden. Freiwilligkeit kann sich jedoch relativieren und ausnahmsweise zur Unfreiwilligkeit werden - insbesondere wenn Hilfen aufgrund bornierter und belasteter Lebensverhältnisse für die betroffenen Menschen schwer annehmbar sind. Sie darf jedoch nicht im Rahmen pädagogischer oder therapeutischer Ansätze dazu missbraucht werden, die AdressatInnen unterschwellig und für sie unbemerkt zur Freiwilligkeit zu „verleiten“ (vgl. BMJFFG 1990, 89).

3. Schulsozialarbeit als Leistung der Jugendhilfe im Kontext der Institution Schule

Die folgenden Abschnitte dienen der Charakterisierung von Schulsozialarbeit. Schwerpunkt­mäßig werde ich brisante Aspekte erörtern, die sich auf personelle, strukturelle, organisatorische, kooperationsbedingte und rechtliche Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes beziehen. Außerdem werden Arbeitsschwerpunkte sowie Zielgruppen von SSA vorgestellt. Eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Arbeitsgrundlagen und –bedingungen in der SSA erachte ich als wesentliche Voraussetzung, um im vierten Teil der Arbeit die theoretischen Aspekte des Konzeptes in einen praktischen Bezug zur SSA bringen zu können.

Da in der aktuellen Literatur unterschiedliche Bezeichnungen und Definitionen für SSA existieren, möchte ich meinen Ausführungen eine begriffliche Einordnung voranstellen. In Anlehnung an Speck (2009) verwende ich in dieser Arbeit den Begriff „Schulsozialarbeit“²², da sich meine Ausführungen auf jenen Bereich der schulbezogenen Sozialen Arbeit beziehen, der räumlich innerhalb der Institution Schule verortet und somit ein abgrenzbares Arbeitsfeld ist. Der Begriff impliziert konkrete konzeptionsbezogene Vorstellungen sowie umfassende präventiv und intervenierend ausgerichtete Angebote. Er betont die gemeinschaftliche Zuständigkeit der beiden involvierten Institutionen für diese Angebote, verbunden mit dem Verweis auf eine gemeinsame Verantwortung für die Finanzierung der Leistungen (vgl. ebd. 27 ff.). Dieses Begriffsverständnis wird durch Specks Definition konkretisiert:

„Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrerinnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Speck 2006, 23, zit. n. Speck 2009, 34, Ausl. i. O.).

Im nächsten Abschnitt sollen die in der Definition benannten Charakteristika von SSA genauer betrachtet und bezüglich ihrer Transformation in die Praxis kritisch hinterfragt wer-

²² Im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005, 265) erfolgt eine weiter gefasste Bezeichnung des Arbeitsfeldes als „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ (ebd., 265). Gemeint sind im Kontext des Berichtes jedoch „... alle Formen schulbezogener Jugendsozialarbeit ...“ (ebd. 265), die „... synonym mit dem Terminus »Koordination von Jugendhilfe und Schule« insgesamt ...“ (ebd., 265, Herv. i. O.) gesetzt werden können.

den. Als Fundament dafür wird zunächst der rechtliche Rahmen abgesteckt. Anschließend werden Aufgaben, Zielgruppen sowie Rahmenbedingungen thematisiert.

3.1 Schulsozialarbeit – als Handlungsfeld der Jugendhilfe

3.1.1 Rechtliche Rahmung und Leistungsbereiche

Schulsozialarbeit ist eine integrative Leistung der Jugendhilfe, in der sich Komponenten der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII), der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII), des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§ 14 SGB VIII) sowie die Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen und anderen Stellen (§ 81 SGB VIII) vereinen (vgl. Kooperationsverband SSA 2009, 36; SGB VIII 2011). Der Begriff „Schulsozialarbeit“ wird im SGB VIII nicht explizit genannt, jedoch knüpfen die §§ 11 Abs. 3 Nr. 3; 13 Abs. 1, 3 und 4 sowie 21 SGB VIII am schulischen Kontext an (vgl. Spies/Pötter 2011, 60). Dies lässt einen Interpretationsspielraum zu, der sich in der einschlägigen Literatur zum Thema widerspiegelt. An dieser Stelle sollen ausgewählte Rechtsgrundlagen aus dem Geltungsbereich des SGB VIII vorgestellt werden²³.

Als prinzipiellen Auftrag der Jugendhilfe und somit der SSA nennen Spies und Pötter (2011) die Förderung der Entwicklung junger Menschen sowie deren Erziehung „... zu einer »eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« [SGB VIII § 1 (1)]“ (Spies/Pötter 2011, 59). Präzisiert wird dieser Auftrag im § 1 Abs. 3 SGB VIII²⁴ (vgl. Spies/Pötter 2011, 59). Demnach hat SSA für Bedingungen zu sorgen, die eine förderliche Entwicklung der SchülerInnen ermöglichen. Gleichzeitig hat sie ihren Beitrag zu leisten um die Auswirkungen sozialer Ungleichheit abzubauen sowie Benachteiligungen zu verhindern bzw. zu reduzieren (vgl. ebd., 60). Wenn es um die Belange von Heranwachsenden geht, hat sie sich in kommunale Politik sowie in gesellschaftliche und soziale Zuständigkeiten einzumischen, wenn die im § 1 Abs. 3 Nr. 4 SGB VIII geforderten Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche behindert sind oder behindert werden (vgl. Spies/Pötter 2011, 59). Das bedeutet auch, dass sich Jugendhilfe insbesondere in den Lebensbereich Schule einzumischen hat. Hieraus resultiert ein immenser Konfliktherd, der

²³ Eine vollständige Erörterung der rechtlichen Aspekte ist auf Grund ihrer Komplexität und der übergreifenden Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Neben dem für die Jugendhilfe zuständigen SGB VIII greifen ebenso die Schulgesetze der Bundesländer, Verwaltungsgesetze und -vorschriften sowie verschiedene Richtlinien und Erlasse (vgl. Speck 2009, 55 f.).

²⁴ „... Jugendhilfe soll [...] insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (§ 1 Abs. 3 SGB VIII, 2011, Ausl. d. C. P.).

für die Beziehungsgestaltung und Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule bedeutsam ist (vgl. Rademacker 2011, 19). Diese Thematik werde ich weiter unten vertiefend aufgreifen.

Das Leistungsspektrum von SSA leitet sich nach Auffassung des Kooperationsverbandes SSA (2009) rechtlich aus den §§ 11, 13, 14, 16 und 81 SGB VIII ab (vgl. Kooperationsverband SSA 2009, 36 f.; Spies/Pötter 2011, 62)²⁵. Dadurch wird „... der ganzheitliche, an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientierte Charakter der Arbeit betont...“ (Spies/Pötter 2011, 63). SchulsozialarbeiterInnen leisten gemäß § 11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII Jugendarbeit, welche sich an alle jungen Menschen im schulischen Kontext richtet. Im Gegensatz dazu richtet sich schulbezogene Jugendsozialarbeit gemäß § 13 Abs. 1 SGB VIII an sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, die der Unterstützung bedürfen, um individuelle Schwierigkeiten überwinden zu können (vgl. Krüger 2009, 156; SGB VIII 2011). Ihnen soll sozialpädagogische Hilfe angeboten werden, um ihre schulische Ausbildung sowie ihre soziale Eingliederung zu fördern (vgl. SGB VIII 2011). Gemäß § 14 SGB VIII ergreifen SchulsozialarbeiterInnen Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes, um die Heranwachsenden für Gefährdungen zu sensibilisieren sowie ihre Entwicklung zu kritikfähigen, entscheidungsfreudigen und eigenverantwortlichen Mitmenschen zu fördern. Außerdem bieten sie entsprechend dem § 16 SGB VIII Beratungen und präventive Settings für SchülerInnen und ihre Eltern an – diese sind insbesondere auf familienbezogene und Erziehungsfragen ausgerichtet. Der Auftrag zur Kooperation mit Schule und anderen öffentlichen Einrichtungen sowie der Vernetzung von Schule mit dem Sozialraum ergibt sich aus § 81 SGB VIII (vgl. SGB VIII 2011; Kooperationsverband SSA 2009, 36 f.).

Krüger (2009) konstatiert dazu, dass es im Gegensatz zur Jugendhilfe für Schule keine allgemeine Verpflichtung zur Kooperation mit anderen Organisationen gibt. In den einzelnen Schulgesetzen, die der Kulturhoheit des jeweiligen Bundeslandes unterliegen, wird Jugendhilfe überwiegend nicht erwähnt (vgl. ebd., 156). Diese Tatsache markiert ein zentrales Dilemma des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit, welches die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sowie die strukturelle Rahmung tangiert. Zur Verdeutlichung dieser Problematik wird im nächsten Teil der Arbeit darauf Bezug genommen.

²⁵ Der im 12. Kinder- und Jugendbericht erwähnte § 24 SGB VIII, der die „... Betreuung schulpflichtiger Kinder im Rahmen der Ganztagsangebote...“ (BMFSFJ 2005, 266) beinhaltet, ist keine Leistung im Sinne der hier definierten SSA. Mit dieser gesetzlichen Bestimmung sind aus meiner Sicht ausschließlich schulergänzende Jugendhilfeleistungen gemeint, was dem Konzept der in dieser Arbeit diskutierten SSA widerspricht.

3.1.2 Kooperationsbezogene Rahmenbedingungen

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf SSA, die im Auftrag der Jugendhilfe bei einem freien Träger tätig ist²⁶. Somit ist von einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auszugehen. Da es für die praktische Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen äußerst relevant ist, möchte ich die drei Formen des inneren Verhältnisses dieser Kooperation vorstellen. Die verschiedenen Aspekte der Kooperationsebenen²⁷ kann ich auf Grund des Umfangs dieser Arbeit nicht herausarbeiten.

1. Additives Modell: Schule und Jugendhilfe agieren getrennt und unabhängig von einander. Schule ist einzig für den vormittäglichen Unterricht verantwortlich, während die nachmittäglichen Freizeit- und Betreuungsangebote unabhängig davon und federführend durch die Jugendhilfe organisiert werden. Charakteristisch ist ein Nebeneinander der beiden Bereiche. Es existieren keine konzeptionellen Verbindungen und es erfolgen kaum oder keine inhaltlichen Absprachen (vgl. BMFSFJ 2005, 326). Bei diesem Modell agiert SSA zwar weitgehend autonom, wird jedoch auch nicht beteiligt, wenn es um Veränderungen interner schulischer Abläufe geht (vgl. Krüger 2009, 158).
2. Kooperationsmodell: Hier interagieren Schule und Jugendhilfe als Kooperationspartner. Grundlage sind verbindliche Absprachen, die ein „... verbindliches Zusammenspiel eigenständiger Angebote von Schule und Jugendhilfe...“ (BMFSFJ 2005, 326) sowie deren Vernetzung ermöglichen (vgl. ebd., 326). Die unterschied-

²⁶ Für SSA kommen gemäß Speck (2009, 85 ff.) drei unterschiedliche Trägermodelle in Frage:

Zum ersten kann die Schulbehörde selbst Träger der Leistung sein. Hierbei ist die Schulleitung der/dem Sozialpädagogen direkt weisungsbefugt, die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen ist weniger konfliktgeladen und bedarf weniger Aushandlungen. SSA ist langfristig in die schulische Organisation eingebunden und integriert. Problematisch bei diesem Trägermodell sind die geringen sozialpädagogischen Kenntnisse der Schulbehörde als Dienst- und Fachaufsicht verbunden mit der mangelnden fachlichen Rückendeckung und Beratung sowie die denkbare Inanspruchnahme der SSA für schulische Interessen. Auch ist SSA in dieser Konstellation nur wenig in den Kontext der Jugendhilfe eingebunden. Zweitens kann das Jugendamt selber Träger sein. Dadurch ist SSA strukturell und fachlich stärker in Jugendhilfe eingebunden und kann die sozialpädagogische Haltung gegenüber der Schule autonom vertreten. Ein weiterer Vorteil ist, dass sich Jugendhilfe und Schule sowohl auf kommunaler als auch auf institutioneller Ebene als gleichberechtigte Partner gegenüberstehen können. Auch kann eine dauerhafte Finanzierung des Angebotes sichergestellt werden. Als Nachteil ist das „Image“ des Jugendamtes zu nennen, welches von LehrerInnen und Eltern häufig als „Eingriffsbehörde“ (Speck 2009, 86) wahrgenommen wird. Der Aufbau eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses kann dadurch behindert sein. Des Weiteren ist den freien Trägern als dritte Option der Vorrang zu gewähren. Diese arbeiten im engen Kontext der Jugendhilfestrukturen. Sie sind dadurch im notwendigen Maß distanziert und unabhängig von der Schule. Im Gegensatz zum Jugendamt ist ihr Ansehen weniger von Befürchtungen und Ängsten durch AdressatInnen vorbelastet. Auch können freie Träger meist flexibler agieren als eine Behörde. Wesentliche Nachteile dieses Modells sind eine potentiell störanfällige und mangelhafte Integration der sozialpädagogischen Fachkräfte in die Institution Schule. Damit verbunden ist deren schwächere Stellung gegenüber der Schule (vgl. ebd., 85 ff.). Insgesamt wird das schulische Trägermodell in Fachkreisen als kritisch angesehen, da hier die Gefahr besteht, dass „... sozialpädagogische Ziele und Arbeitsprinzipien zugunsten schulischer Interessen“ (ebd., 88) aufgegeben werden (vgl. ebd., 88).

²⁷ Speck (2009) benennt die individuelle, organisationsbezogene, örtliche und überörtliche Ebene (vgl. ebd., 94 ff.). Ausgewählte Aspekte dieser Kooperationsebenen werde ich weiter unten aufzeigen.

lichen Aufgabenbereiche der Kooperationspartner bleiben bestehen, ihr Stellenwert ist äquivalent. Der SSA stehen eigene Räume zur Verfügung (vgl. Krüger 2009, 158). Dies ermöglicht den SchulsozialarbeiterInnen „... einen eigenen Zugang zu den Lernenden und [sie] sind in der Lage, für sie auch gegen die Schule Partei zu ergreifen“ (ebd., 158, Einf. d. C. P.).

3. Integriertes Modell: Diese Form ist „... bestimmt durch gemeinsame Verantwortung für die Angebote und deren Integration in ein gemeinsames Konzept – als »Angebote aus einer Hand«“ (BMFSFJ 2005, 326, Herv. i. O.). Akteure der SSA sind mitverantwortlich für die ganztägige Gestaltung der Bildung sowie die Erziehung und Betreuung der SchülerInnen. Sie sind in die konzeptionelle Entwicklung und Planung sowie in die Strukturen der Verwaltung und Leitung einbezogen und gestalten die ganztägigen Angebote der Schule aktiv mit (vgl. ebd., 326 f.). Krüger (2009) bildet dieses Kooperationsmodell kritischer ab: bereits die Bezeichnung als „Integrations – Subordinationsmodell“ (ebd., 158) lässt das erahnen. Seiner Darstellung zufolge erfüllen SozialpädagogInnen hier lediglich die Funktion, „... für einen problem- und störungsfreien Ablauf innerhalb der Schule zu sorgen. Nicht selten geraten die sozialpädagogischen Fachkräfte in die Rolle von Hilfskräften und werden zur Pausenaufsicht und Unterrichtsvertretung missbraucht“ (ebd., 158). Dieses Modell kommt insbesondere bei schulischen Trägern der SSA zum Einsatz (vgl. ebd., 158).

Abschließend dazu und als Grundlage für die weiter unten ausgeführten Gesichtspunkte zur Kooperation zwischen Schul- und SozialpädagogInnen möchte ich an dieser Stelle eine Begriffsbestimmung vornehmen. Kooperation ist „[...] eine Form der *freiwilligen* zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit [...] unter Wahrung wirtschaftlicher und rechtlicher *Selbständigkeit*“ (Picot/Reichenwald/Wigand 1998, zit. n. Spies/Pötter 2011, 29, Herv. d. Spies/Pötter, Ausl. i.O.). Grundsätzlich basiert die Zusammenarbeit auf einem Kooperationsvertrag, ist zweckorientiert und zielgerichtet. Wesentlich ist dabei, dass die gemeinsam angestrebten Ziele nur gemeinschaftlich erreichbar sind. Die Kooperationspartner agieren dabei eigenständig und sind einander nicht weisungsbefugt (vgl. Spies/Pötter 2011, 29).

Ausgehend von diesem Kooperationsbegriff konstatieren Spies und Pötter (2011), dass Kooperationspartner nicht gleichzeitig Klienten der SSA sein können (vgl. ebd., 29). Welche Zielgruppen somit für SSA relevant sind, welche unterschiedlichen Perspektiven sich diesbezüglich gegenüberstehen und welche Aufgaben daraus resultieren, wird Inhalt des nächsten Abschnittes sein.

3.1.3 Zielgruppen und Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit

„Zielgruppen von Schulsozialarbeit sind alle Kinder und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung der Benachteiligten und Beeinträchtigten; darüber hinaus aber auch die Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten“ (Speck 2009, 52).

SchülerInnen sind demnach die maßgebliche Zielgruppe lebensweltorientierter SSA (vgl. ebd. 53). Sie sollen die vorgehaltenen präventiven Angebote von SSA nutzen können (vgl. Krüger 2009, 161) und bei ihrer Identitätsbildung, Persönlichkeitsentwicklung sowie bei der Ausbildung sozialer Kompetenzen gefördert werden. Des Weiteren sollen sie bei ihrer Lebensbewältigung innerhalb und außerhalb des Schulkontextes sowie bei aktuellen Schwierigkeiten und Konflikten unterstützt werden (vgl. Speck 2009, 53).

LehrerInnen gehören ebenfalls zur Zielgruppe, obwohl sie gleichzeitig wichtige KooperationspartnerInnen von SSA sind (vgl. ebd., 53). Sie werden im Rahmen von kollegialer Beratung durch SchulsozialarbeiterInnen unterstützt (vgl. Krüger 2009, 161). Dagegen schließen Spies und Pötter (2011) Lehrkräfte aufgrund ihrer Position als KooperationspartnerInnen vom Kreis der Zielgruppe aus und begründen dies inhaltlich mit der Begriffsdefinition von Kooperation (vgl. Abschnitt 3.1.2 dieser Arbeit). Sie unterstellen, dass „... die Vertreterinnen und Vertreter der Sozialen Arbeit manchmal [versuchen,] die Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe ihrer sozialpädagogischen Bemühungen zu deklarieren, mit dem Zweck die eigene Deutungshoheit gegenüber den Kolleginnen und Kollegen zu verteidigen“²⁸ (Spies/ Pötter 2011, 29, Einf. d. C. P.).

Die Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen sind wichtige Bezugspersonen. Nur wenn sie in das sozialpädagogische Wirken der SSA einbezogen werden, können die Heranwachsenden erfolversprechend gefördert und unterstützt werden. SSA bietet Eltern Beratung bei erzieherischen Fragen sowie bei Unsicherheiten bezogen auf den Kinder- und Jugendschutz an. Bei Bedarf kann SSA diesbezüglich über konkrete Hilfsangebote informieren und Kontakte zu AnsprechpartnerInnen sozialer Einrichtungen herstellen. Bei Konflikten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen kann SSA Eltern unterstützen und zwischen den Konfliktparteien vermitteln (vgl. Speck 2009, 54).

²⁸ Jedoch auch LehrerInnen und SchulleiterInnen versuchen bisweilen, „... sich der sozialpädagogischen Fachkräfte zu bedienen und ihnen Weisungen zu erteilen, um ihre Machtposition im Rahmen der Schule zu unterstreichen...“ (Spies/Pötter 2011, 29). Auf das Verhältnis zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Akteuren werde ich weiter unten näher eingehen.

Krüger und Stange (2009) unterteilen die Zielgruppen etwas präziser und nennen „alle Schüler/innen [...], Schüler/innen mit Problemen [...], Gruppen oder Klassen [...], Lehrer/innen [...], Schulleitung [...], Schulgremien [...], Eltern [...], Gemeinwesen...“ (Schönmann, Ralf/Arbeitsgruppe der Landesarbeitsgemeinschaft, SSA in Niedersachsen 2005, 8 f., zit. n. Krüger/Stange 2009, 19, Ausl. d. C. P.). Die hier exemplarisch vorgestellten unterschiedlichen Zuordnungsoptionen lassen auf ein daraus resultierendes breites und variables Aufgabenspektrum von SSA schließen, welches nun kurz skizziert werden soll.

Allgemein betrachtet, ergeben sich die grundlegenden Aufgabenbereiche des Arbeitsfeldes aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen des SGB VIII (vgl. Abschnitt 3.1.1 dieser Arbeit). Der Kooperationsverband SSA (2009) unterteilt die Arbeitsbereiche folgendermaßen: SchulsozialarbeiterInnen sind beratend tätig – sie bieten im Schulalltag sowohl niederschwellige informelle als auch formelle Beratungen an. Grundvoraussetzung für die Begleitung der SchülerInnen ist ein vertrauensvolles Verhältnis sowie das Prinzip der Freiwilligkeit. Im Rahmen von Einzelfallhilfen können Benachteiligungen und Stigmatisierungen abgebaut werden und individuelle Förderungen erfolgen (vgl. ebd., 37). Des Weiteren offeriert SSA diverse Angebote im Bereich der offenen Jugendarbeit sowie der sozialpädagogischen Gruppenarbeit. Unter anderem unterstützt sie durch das Initiieren und Begleiten von Peer – Mediationsgruppen, präventiven Gewaltpräventionsprojekten oder auch durch direkte Vermittlung zwischen den Streitparteien bei der Bewältigung von Konflikten, die sich im Schulalltag präsentieren. Außerdem bietet sie schulbezogene Hilfen an, begleitet und unterstützt die jungen Menschen beim Übergang von der Schule in das Berufsleben, arbeitet mit Erziehungsberechtigten und wirkt in schulischen Gremien mit (vgl. ebd., 38 ff). Dafür greifen die Professionellen auf ein breites sozialpädagogisches Handlungsspektrum zurück, welches einzelfall-, gruppen- und gemeinwesenbezogene sowie evaluierende Methoden beinhaltet und verbindet (vgl. Krüger 2009, 162).

Spies und Pötter (2011) akzentuieren in ihren Ausführungen das Ziel der SSA, ihren Focus auf Ausgrenzungsdynamiken und deren begünstigende Faktoren zu richten und dadurch die Anschlussfähigkeit der Heranwachsenden zu ermöglichen, die besonderen biografischen Risiken unterliegen (vgl. ebd., 48 f.). Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist das Wissen darüber, dass „... Ausgrenzungen weitaus weniger direkt auf persönliches Leistungsversagen, sondern viel öfter auf scheiternde Interaktionen in Schüler-Lehrer-Beziehungen und auf schulorganisatorische Bedingungen zurückzuführen...“ (ebd., 48 f.) sind.

Die Heterogenität der Zielgruppen und der sich daraus ergebenden Aufgaben von SSA weist darauf hin, dass SchulsozialarbeiterInnen sowohl ihre Zielgruppen und Ziele als auch die damit verbundenen Aufgabenbereiche klar definieren und mit der Institution Schule vertraglich vereinbaren müssen (Kooperationsvertrag). Dies ist auch wegen der strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen für das Handeln wichtig. Einige brisante Aspekte dazu werden im nächsten Abschnitt elaboriert.

3.1.4 Ausgewählte strukturelle und organisatorische Arbeitsvoraussetzungen

Auf Grund des Umfanges dieser Arbeit beschränke ich meine Ausführungen auf jene Punkte, die nach meinem Dafürhalten für die Praxis einer lebensweltorientierten SSA in besonderem Maße relevant sind. Dennoch beeinflussen auch die an dieser Stelle nicht diskutierten Rahmenbedingungen das Arbeitsfeld²⁹.

Im Hinblick auf die personellen Voraussetzungen zeigen sich verschiedene kritisch zu bewertende Konstellationen: Zum einen sind SchulsozialarbeiterInnen in vielen Fällen **allein** für eine oder mehrere Schulen tätig. Somit agieren sie quasi als „EinzelkämpferInnen“. Trotz der vielschichtigen Konflikte innerhalb ihres Arbeitsalltages haben viele von ihnen keine Möglichkeit, an Supervisionen teilzunehmen. Des Weiteren sind befristete Arbeitsverträge³⁰ sowie Teilzeitstellen³¹ in diesem Arbeitsfeld keine Seltenheit (vgl. Speck 2009, 84 f.). Diese prekären Arbeitsplätze sind aus fachlicher Sicht nicht nachvollziehbar, denn in jeder Schule gibt es genug Handlungsoptionen und – bedarf, um ein Team von mehreren SchulsozialarbeiterInnen sinnvoll auszulasten (Seithe 2012, 151). „In der Sozialen Arbeit aber gibt es anscheinend keine verbindlichen, anerkannten oder als logisch angesehenen Grenzwerte: Man kann an einer Schule mit 1000 Schülern gute Schulsozialarbeit machen mit einem Team von drei Leuten, man kann aber genau so gut nur einem einzigen Sozialarbeiter die Betreuung von drei verschiedenen Schulen übertragen“ (ebd., 167). Damit wird SSA zum „Billigprodukt“, es scheint beliebig wie das Projekt inhaltlich ausgestattet wird (vgl. ebd., 166 ff.). Diese Ökonomisierung der Sozialen Arbeit birgt für SSA die Gefahr, sich in die Rolle eines Kontrollinstrumentes drängen zu lassen und – um öffentlich legitim an Fördergelder zu gelangen – allein die Ziele der Aktivierungspolitik

²⁹ Speck (2009) erörtert in seinem Buch personelle, trägerbezogene, finanzielle, räumliche, materiell – technische sowie kooperationsbezogene Rahmenbedingungen (vgl. ebd., 81 ff.).

³⁰ Grund hierfür sind die finanziell häufig nur kurzfristig abgesicherten Projekte der SSA. Aus solch prekären Finanzierungskonzepten resultieren die oftmals auf lediglich ein Jahr befristeten Arbeitsverträge für SchulsozialarbeiterInnen (vgl. Speck 2009, 91).

³¹ „Träger schließen Verträge über reduzierte Stunden [...], planen aber freiwillige und unbezahlte Mehrstunden von den Sozialarbeitenden [...] ein und erwarten diese still schweigend oder verlangen sie sogar ganz offen“ (Seithe 2012, 151, Ausl. d. C. P.).

(Seithe 2012, 258 f.) „... durch Maßnahmen und Programme des Forderns und Förderns umzusetzen“ (ebd., 258). „Jugendarbeit [und damit SSA] ist dann auf dem Wege, statt anwaltschaftlich mit den Jugendlichen zusammen ihr Recht auf Nutzung öffentlicher Räume zu reklamieren und ihre Aneignungspotentiale auszuweiten, zu einer Kontroll- und Erziehungsinstanz zu werden, die sich möglicherweise auch gegen die Interessen von Jugendlichen richten kann“ (ebd., 259, Einf. d. C. P.). Dies steht dem Konzept der Lebensweltorientierung mit seinem partizipativen, koproduktiven und subjektbezogenen Ansatz, der die Ganzheitlichkeit und Individualität der Person von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern im Mittelpunkt seines professionellen Handelns sieht (vgl. ebd., 259), konträr gegenüber.

Ebenfalls problematisch ist die finanzielle Situation von SchulsozialarbeiterInnen in ihren Projekten, denn nicht alle anfallenden und erforderlichen Kosten sind in den Fördergeldern enthalten. Insbesondere Sachmittel-, Ausstattungs- und Verwaltungskosten, aber auch Fortbildungs- und Supervisionskosten werden dadurch nicht gedeckt. Hinzu kommt, dass die SozialpädagogInnen zumeist in unattraktiven Gehaltsgruppen weit unterhalb der Vergütung von LehrerInnen eingestuft werden. Durch eine Teilzeitbeschäftigung verringert sich das Gehalt entsprechend den weniger vereinbarten Arbeitsstunden (vgl. Speck 2009, 91). Die meisten freien Träger haben eigene „Haustarife“ eingerichtet oder bezahlen Gehälter, die an BAT oder TVöD angelehnt sind. SozialpädagogInnen werden nur selten nach Tarif bezahlt³² – und das, obwohl ihre tarifliche Entlohnung schon immer unterhalb des Niveaus anderer FachhochschulabsolventInnen lag (Seithe 2012, 152). Insgesamt führen diese Gegebenheiten dazu, dass jede/r dritte bzw. jede/r vierte SchulsozialarbeiterIn mit den finanziellen Rahmenbedingungen unzufrieden ist (vgl. Speck 2009, 91).

Die unterschiedliche finanzielle Vergütung ist nur **ein** Aspekt, der die Zusammenarbeit von Schul- und SozialpädagogInnen tangiert und charakterisiert. Welche Auswirkungen dies auf die Kooperation zwischen beiden Professionen hat und welche Einflüsse das Verhältnis außerdem prägen, wird Inhalt des nächsten Abschnittes sein.

³² Der neue TVöD aus dem Jahr 2005 wurde von vielen freien Trägern nicht übernommen (vgl. Seithe 2012, 152), „... weil er nicht flexibel genug und dazu auch vom Gehaltsniveau zu hoch sei“ (ebd., 152). Hier zeigt sich deutlich eine Entwertung dieser Arbeit.

3.2 Grundgedanken zur Kooperation zwischen Schul- und SozialpädagogInnen

Beim Reflektieren der drei unterschiedlichen Kooperationsmodelle (vgl. Abschnitt 3.1.2 dieser Arbeit) wird deutlich, dass die praktische Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen nicht immer durch ein partnerschaftliches und gleichberechtigtes Verhältnis gekennzeichnet ist. Speck (2009) pointiert dazu, dass „... sowohl aufseiten der LehrerInnen als auch der SchulsozialarbeiterInnen sehr deutliche Informationsdefizite über die Strukturen, rechtlichen Grundlagen und Aufgaben der jeweils anderen Profession“ (ebd., 98) vorherrschen. Dieser Informationsstand beeinflusst nachweislich das Kooperationsverhalten. Ein weiterer Aspekt ist das berufliche Selbst- und Fremdverständnis: Obwohl dieses innerhalb der jeweiligen Berufsgruppe sehr heterogen ist, lässt sich festhalten, dass LehrerInnen den unterrichtlichen Bereich als **ihren** Zuständigkeitsbereich ansehen, in welchem eine Kooperation für sie eher ausgeschlossen ist. Geht es hingegen um die Bearbeitung von auffälligem Verhalten oder persönlichen Konflikten der Heranwachsenden, halten sich LehrerInnen für weniger qualifiziert (vgl. ebd., 99).

Ich gehe hier von dem Grundsatz aus, dass Kooperationsschwierigkeiten nicht in den individuellen Voraussetzungen und Einstellungen der Akteure zu sehen sind, und beziehe mich weiter auf Speck (2009), der verschiedene Erklärungsansätze vorstellt. Demnach trägt die (seit den 1920er Jahren) getrennte Entwicklung des Bildungswesens und der Jugendhilfe dazu bei, dass beide Bereiche auf divergierende rechtliche sowie institutionell – strukturelle Grundlagen und Methoden zurückgreifen. Damit erfüllen sie auch unterschiedliche – teilweise gegensätzliche – Funktionen innerhalb der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang haben sich innerhalb der Professionen berufskulturelle Unterschiede herausgebildet, welche eine Kooperation komplizieren. Die Unterschiede betreffen unter anderem die Formen der Kommunikation, das Persönlichkeitsprofil sowie differente Interpretations- und Wahrnehmungsmuster. Berufskulturell bedingt, zeigen LehrerInnen bezüglich der Kommunikation oder Kooperation eher vermeidendes Verhalten, während für SozialpädagogInnen Kooperation eine selbstverständliche Maxime für professionelles Handeln darstellt (vgl. ebd., 100 f).

Aus struktureller Perspektive lässt sich die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen SSA und LehrerInnen in der Institution Schule als hierarchisches Arbeitsverhältnis beschreiben, welches durch ein Machtgefälle geprägt ist. Eine ebenbürtige Kooperation ist nicht zuletzt deshalb kaum möglich, da die beiden pädagogischen Berufsgruppen inner-

halb der Gesellschaft unterschiedlich anerkannt sind. Das zeigt sich unter anderem in den Gehaltsunterschieden sowie den unterschiedlichen Formen der Arbeitsverhältnisse³³. Ein weiterer Punkt dafür ist, dass SchulsozialarbeiterInnen – als alleinige Vertreterinnen ihrer Profession und quasi als „Fremdlinge“ – mit vielen LehrerInnen innerhalb der Institution und des Raumes Schule agieren³⁴. In diesem Setting stehen sich völlig verschiedene Organisationsstrukturen gegenüber. Während das Bildungssystem klar strukturiert, durch formale Abläufe, eine leistungsorientierte, qualifizierende und selektierende Funktion sowie durch die Schulpflicht charakterisiert ist, zeigt sich Jugendhilfe in Form von vielfältigen, offenen, freiwilligen und mitgestaltbaren Angeboten³⁵. Durch das sich offen und intransparent repräsentierende Arbeitsfeld SSA kommt es zu Kooperationsschwierigkeiten, da die Ziele und Möglichkeiten für LehrerInnen unklar bleiben. Als Folge dessen hegen sie unrealistische oder übersteigerte Erwartungen oder sind verärgert über die anwaltschaftliche Position der Jugendhilfefachkräfte. (vgl. Speck 2009, 101 f.).

Diese Ausführungen sind nicht vollständig – es sollte hier lediglich verdeutlicht werden, welche Grunddynamik das Arbeitsbündnis zwischen den beiden Professionen prägt, denn die Art und Weise der Kooperation zwischen Schul- und SozialpädagogInnen beeinflusst die sozialpädagogischen Handlungsoptionen für die Realisierung einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. Wie sich diese professionell umsetzen lässt, wird im folgenden Teil dieser Arbeit anhand ausgewählter Aspekte erörtert.

4. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Im schulischen Kontext wird das Konzept der Lebensweltorientierung mit dem Bildungskonzept konfrontiert, aber auch mit den darin formulierten verschiedenen Lernzugängen: dem informellen, dem nichtformalisierten sowie dem formalisierten Lernen. Informelles Lernen resultiert aus Erfahrungen in verschiedenen Sozialisationskontexten sowie aus Medien und dem Gemeinwesen – unabhängig von pädagogischen Arrangements. Nichtformalisiertes Lernen erfolgt in einer offenen Art und Weise, jedoch in (sozial-) pädagogisch inszenierten Settings. Formalisiertes Lernen bezieht sich auf alle lehrplanbezogenen und strukturierten Bildungsprozesse, wie sie insbesondere in der Schule arrangiert

³³ Prekäre Arbeitsverhältnisse in der Sozialen Arbeit stehen unbefristeten Arbeitsverträgen bei LehrerInnen gegenüber (vgl. Speck 2009, 101).

³⁴ Ergänzend soll an dieser Stelle betont werden, „... dass die Institution Schule der zentrale Ort der Berufsausübung der LehrerInnen ist“ (Speck 2009, 101).

³⁵ Als wichtige Prämisse der Lebensweltorientierung ist die Integrationsfunktion zu nennen. Diese steht im Kontrast zu Selektionsfunktion der Schule (vgl. Speck 2009, 102).

werden (vgl. Thiersch 2004, 209). Lebensweltorientierung thematisiert „... das Zusammenspiel der verschiedenen Lernmöglichkeiten und die Komplexität des Lernens im Zeichen von Lebenskompetenzen“ (ebd., 209), um „... die Prozesse des informellen Lernens aufzuwerten – gegenüber dem – aus der Tradition heraus so etablierten – Primat des scholarisierten Lernens...“ (ebd., 210). Das Konzept bezieht sich damit auf die neuen Herausforderungen der modernen Wissensgesellschaft (vgl. ebd., 210) und die damit verbundenen Entgrenzungsdynamiken. Durch die Gewährleistung informeller Lernkontexte bietet SSA den Heranwachsenden Raum für Prozesse der Selbstbildung, die ihnen Anerkennung sowie die Entwicklung ihres Selbstwertes und eigener Kompetenzen ermöglichen (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 149). „Gleichzeitig kann sie in ihren Settings die in den Bildungsinstitutionen verdeckten geschlechtsspezifischen und interkulturellen Konflikte sozial thematisieren“ (ebd., 149) und sich so weiterhin als lebensweltbezogener Erfahrungs- und Lernbereich für SchülerInnen innerhalb der integrierten Schulstrukturen etablieren (vgl. ebd., 149). Insofern kann SSA eine Scharnierfunktion im Prozess des Sich-aufeinander-zu-Bewegens von Schule und Jugendhilfe erfüllen (vgl. Prüß 2009, 176), indem sie „... die Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen zur Grundlage allen Handelns und Entscheidens...“ (ebd., 176) macht.

Um die Gegebenheiten im Schulalltag nachvollziehen zu können, werde ich zunächst skizzieren, welche institutionellen Voraussetzungen im schulischen Bereich vorherrschen und wie sich der Bildungsort Schule aus der Sicht von SchülerInnen darstellt. Anschließend erfolgt eine Annäherung an die lebensweltlichen Perspektiven der Kinder und Jugendlichen sowie die Erörterung einer darauf bezogenen, praxisorientierten lebensweltorientierten SSA.

4.1 Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

4.1.1 Funktionen von Schule

Schule ist einerseits eine vielgestaltige Institution³⁶ (vgl. Thiersch 2014, 134), andererseits ist sie „... ein in staatlicher Zuständigkeit weithin einheitlich und überschaubar strukturierter Bereich, bestimmt durch durchgehende Aufgaben, repräsentiert in gesetzten Institutionen, begründet und gestützt in festen und öffentlich akzeptierten Traditionen“ (ebd., 135). Bei den folgenden Erläuterungen der damit verbundenen (teilweise konfliktgelade-

³⁶ Thiersch (2014) meint damit die Verschiedenheit der unterschiedlichen Schulformen wie Grundschule, Berufsschule, Haupt- und Realschule (heute Oberschule [Anm. d. C. P.], Gymnasium, Sonderschule und andere (vgl. ebd., 134)

nen) Aufgaben beziehe ich mich auf Speck (2009), der seine Ausführungen in Anlehnung an Fend formuliert und drei Funktionen von Schule unterscheidet (vgl. ebd., 37).

Die *Qualifikationsfunktion* beinhaltet die für eine bestimmte Arbeit und die gesellschaftliche Teilhabe voraussetzungsvolle Wissensvermittlung. Hierbei zeigt sich eine deutliche Zukunftsausrichtung von Schule: Die Lerninhalte sind für die Kinder und Jugendlichen selten unmittelbar von Nutzen. Des Weiteren werden die Heranwachsenden ausnahmslos in ihrer Rolle als SchülerIn wahrgenommen – ihre Lebenslagen bleiben meist unbeachtet. Die hohe Leistungsorientierung sowie die Fokussierung auf den Bereich der kognitiven Wissensvermittlung verhindern, dass die lebensweltlichen Bezüge und Gegebenheiten der Kinder und Jugendlichen im Schulalltag bemerkt werden (vgl. Speck 2009, 37 f.).

Mithilfe der *Selektion* werden soziale Positionen vergeben – im Schulalltag resultieren daraus Rivalitäten, die SchülerInnen an ihre Belastungsgrenzen³⁷ bringen können (vgl. ebd., 37 f.). Verschärft ausgedrückt, erfüllt Schule eine ausschließende Funktion (vgl. Timm 2002, 179): „Wer durchhält, kann weitermachen, wer herausfällt, hat geringe Sozialchancen“ (ebd., 179). Schulischer Misserfolg und eine daraus resultierende Ausgrenzung wird von den Betroffenen individuell erfahren und muss bewältigt werden. Die dafür verfügbaren Ressourcen sind insbesondere dann unzureichend, wenn SchülerInnen von ihren Eltern bei der Schulvorbereitung wenig oder nicht unterstützt werden, über ein niedriges Selbstvertrauen verfügen und mit einer übermäßigen Erwartungshaltung der Eltern konfrontiert sind³⁸ (vgl. Speck 2009, 38).

Integration dient innerhalb der Schule zur „... Sicherung der gegenwärtigen Machtverhältnisse...“ (ebd., 37), indem maßgebliche Werte, Normen und Deutungsmuster vermittelt werden. Die damit verbundenen klaren „... Regeln und Rollenerwartungen (setzen) soziale Kompetenzen voraus, über die zumindest ein Teil der SchülerInnen aufgrund sozialer Benachteiligungen nicht verfügt“ (ebd., 38 f., Einf. d. C. P.). Schule lässt den SchülerInnen keinen Raum für Privates, sondern kontrolliert die Einhaltung der sozialen Normen. Das erfordert von den Heranwachsenden eine enorme Anpassungsleistung – sonst sind sie

³⁷ Sind SchülerInnen zusätzlich einem hohen Erwartungsdruck durch ihre Eltern ausgesetzt, erhöht sich der damit verbundene Stress und die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu Drogen greifen (vgl. Wolf 2002, 228). Es ist nachgewiesen, „... dass Belastungsdruck schulischer Leistungsanforderungen und die entsprechenden Konflikte mit den Eltern zu einem höheren Arzneimittelkonsum von Kindern und Jugendlichen führen“ (ebd., 228).

³⁸ Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Pisastudie. Demnach korreliert das Milieu der sozialen Herkunft mit der Ausbildung von Kompetenzen. Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern oder mit Migrationshintergrund erreichen auf der Kompetenzstufe überdurchschnittlich häufig lediglich Grundschulniveau (vgl. Prütz 2009, 165 f.). Krüger (2009) konstatiert dazu, „... dass Schule im Wesentlichen selektiert und nicht fördert und entwickelt...“ (ebd., 155).

gefährdet, stigmatisiert und nach der weiteren Verstetigung ihrer Verhaltensweisen durch schulische Maßnahmen sanktioniert zu werden (vgl. ebd., 38 f.).

„Schule ist von ihrer Logik her zukunftsorientiert, während das Leben der Kinder außerhalb der Schule, vorher und nachher, auch in den Pausen, im Schulbus, in den Fluren, auf der Hinterbühne und in den Nischen der Unterrichtszeit unabweisbar in der Modalität des Präsens zur Entfaltung drängt“ (Timm 2002, 180). Die von SchülerInnen erlebte Zeit, der Raum und die sozialen Bezüge (vgl. Abschnitt 2.3.2 in dieser Arbeit) stehen den funktionellen Strukturen von Schule prinzipiell konträr gegenüber. Im nächsten Abschnitt möchte ich mich deshalb der lebensweltlichen Perspektive von Kindern und Jugendlichen annähern, da diese der Ausgangspunkt für eine lebensweltorientierte SSA ist.

4.1.2 Schule als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Schule als Lebenswelt von Heranwachsenden zu betrachten, macht es notwendig, das Konstrukt Schule als gegebene und unvermeidliche Wirklichkeit zu sehen (Utz 2009, 72 f.), welche geprägt ist „... durch die offizielle Institution »Schule« mit ihrer bürokratischen Beamtenorganisation und ihren pädagogischen Rollenspezialisierungen der Lehrer, Schüler, Sozialarbeiter [...] und ihrem nichtpädagogischen Personal wie Eltern und Elternvertretern, Hausmeistern...“ (ebd., 72, Herv. i. O., Ausl. d. C. P.). Erzeugt wird diese Lebenswirklichkeit durch zeitlich rhythmisierende, räumlich gebundene, von Erwachsenen erzieherisch lenkende sowie sozial- und leistungsbezogen bewertende Initiierungen und Rahmungen (vgl. ebd., 72 f.). Kinder müssen sich die „... lebensweltlichen Bedeutungsakzente von Schule...“ (ebd., 73) aneignen, indem sie die ihnen zugedachte Schülerrolle übernehmen und als SchülerIn handeln. Bezüglich ihrer Themenbereiche, Zeitfenster und Räume ist schulische Lebenswelt eingeengt und begrenzt. Innerhalb dieser Grenzen schaffen sich SchülerInnen ihre eigene Lebenswelt mit speziellen Gewohnheiten und Bedeutsamkeiten. Insbesondere die Peergroups, in denen Sozialverhalten und Beziehungen erprobt werden können, sind dabei von Bedeutung (vgl. ebd., 73). Diese Lebenswelt der SchülerInnen existiert komplementär zur streng strukturierten und organisierten Schulwelt, sie ist nicht darin integriert (vgl. Utz 2009, 74). Hier hat lebensweltorientierte SSA gute Anknüpfungspunkte, denn sie ist Teil der schulischen Lebenswelt und wird – so fanden Flad und Bolay (2006, 159) heraus – von Kindern und Jugendlichen angeeignet. Das flexibel und bedarfsorientiert ausgerichtete Zeitmanagement von SSA ist hierbei von großer Bedeutung – bildet es doch einen Gegensatz zum zeitlich getakteten Schulalltag, dem sich die Heranwachsenden unterordnen müssen. Die Aneignung der SSA erfolgt aufgrund der

Erlebnisstruktur, dort keine Zeitvorgaben zu erfahren. Für die SchülerInnen sind dabei fachliche Aspekte unwichtig (vgl. Flad/Bolay 2006, 165) – sie nutzen SSA „... als entspezialisierte Kontaktform...“ (ebd., 165), indem sie ihren lebens- und alltagsweltlichen Motiven folgen (vgl. Bauer/Bolay 2013, 61). In den Untersuchungen (vgl. Flad/Bolay 2006) zeigte sich, dass die Kinder und Jugendlichen SchulsozialarbeiterInnen aufgrund ihrer Alltagsnähe sowie ihrer Funktion als „anderer Erwachsener“³⁹ strikt von Lehrkräften unterscheiden (vgl. Bauer/Bolay 2013, 61 f.).

Die Bedeutung von Schule hat sich insgesamt verändert, denn hier verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Lebenszeit. Schule dient nicht mehr allein der „Bildung und Erziehung“ (Kilb/Peter 2009, 34), sondern gleichzeitig als bedeutsamer Sozial- (vgl. ebd., 34) und Jugendraum. Hier verbringen die SchülerInnen den Großteil ihrer Zeit in Gruppen (vgl. Böhnisch 2012, 166). Somit kann sich Schule nicht länger gegenüber sozialen Schwierigkeiten abschotten (vgl. Kilb/Peter, 34), denn „Alltagsprobleme Jugendlicher verlängern sich in die Schule hinein, und Schulprobleme wirken in den außerschulischen Alltag hinaus“ (Böhnisch 2012, 166). Angesichts der enormen sozialräumlichen Bedeutung von Schule und der daraus resultierenden Schülerkultur (vgl. Böhnisch 2012, 166 f.) möchten „... SchülerInnen ihren LehrerInnen auch in der Schule als Persönlichkeiten und nicht nur als Rollenträger begegnen...“ (ebd., 166).

Neben der Schule – und in sie hineinwirkend – existieren weitere Welten, die für die Heranwachsenden von zentraler Bedeutung sind: die Welt der Familie, der Gleichaltrigen und der Medien (vgl. BMFSFJ 2013, 145). Trotz diskreter Ablösung der Jugendlichen von ihren primären Bezugspersonen innerhalb der Familie – bei gleichzeitiger Zuwendung zu Gleichaltrigen, einer steigenden Bedeutsamkeit der Schule sowie der Befassung mit verschiedenartigen (virtuellen) Medien – erfüllt der familiäre Rückhalt weiterhin eine weichenstellende und stützende Funktion im Biographieverlauf der jungen Menschen. Familie ist ein wichtiger Lebenskontext, welcher für Jugendliche Sicherheit und Zuverlässigkeit, aber auch ihre Begleitung bei der zunehmend von den Eltern unabhängigen Entwicklung bedeutet (vgl. ebd., 146). Die damit einhergehende schrittweise Hinwendung zu verschiedenen Peergroups relativiert den bis dato dominierenden familiären Bezugsrahmen (vgl. ebd., 168). Für die meisten Jugendlichen sind diese Peerzusammenhänge mit der Nutzung diverser „»neuer« Medien“ (ebd., 145, 176)⁴⁰ verbunden. Mit Hilfe von Handys und

³⁹ Zu der Figur „anderer Erwachsener“ (Wolf 2002) werde ich im Abschnitt 4.2.2 Bezug nehmen.

⁴⁰ Den Begriff „»neue« Medien“ und seine Schreibweise habe ich aus dem 14. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2013, 145) übernommen. Die Markierung beim Wort „neue“ bezieht sich auf die Tatsache, dass der Begriff „neue Medien“ heute umgangssprachlich sehr gebräuchlich ist, die Medien, auf die er sich bezieht, allerdings nicht mehr neu sind (vgl. ebd., 145).

Computern haben sie Zugang zum Internet. Dadurch entstehen (Selbst-) Bildungsdynamiken, die von außen nicht kontrollier- und nachvollziehbar sind. In diesem Zusammenhang möchte ich besonders die Entwicklung sozialer Netzwerke erwähnen, die aktuell eine zentrale Rolle des medialen Verhaltens einnehmen und dadurch das Wechselspiel zwischen „Öffentlichkeit und Privatheit“ und somit die Alltagswelt prägen (vgl. ebd., 176). Diese und weitere hier nicht thematisierte Aspekte der Lebenswelt von SchülerInnen muss lebensweltorientierte SSA mitdenken sowie geeignete Bezüge dazu herstellen.

Individuelle Lebensgeschichten sind zentral für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Diese Geschichten beziehen sich auf kritische Momente und Übergänge, die bedeutsame Wendepunkte im Lebenslauf darstellen (vgl. Hühnersdorf 2009, 95) und dadurch ein Andocken an der Lebenswelt der Heranwachsenden ermöglichen. Dies erachte ich als wichtig, um als SchulsozialarbeiterIn auch auf institutioneller Ebene mit ihnen ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis eingehen und sich ihrer lebensweltlichen Perspektive annähern zu können. Hierfür müssen die verschiedenen Bezugssysteme, in denen Kinder und Jugendliche interagieren, beachtet und in den Prozess einbezogen werden (systemisches Arbeiten). Im Rahmen dieser Arbeit kann ich dies nur erwähnen – jedoch nicht vertiefen, da mein kenntnisleitendes Interesse dem Konzept der Lebensweltorientierung folgt. In den nächsten Abschnitten werde ich demnach die wesentlichen Handlungs- und Strukturmaximen des Konzeptes auf die Praxis von lebensweltorientierter SSA übertragen.

4.2 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Ausgehend von der lebensweltlichen Perspektive der SchülerInnen und ihrem Erleben von Zeit, Raum und sozialen Bezügen (vgl. Abschnitt 2.3.2 dieser Arbeit) lässt sich für eine lebensweltorientierte SSA das zentrale Ziel formulieren,

„... den lebensweltlichen Eigen-Sinn der Heranwachsenden ernst zu nehmen, seine verdeckten Bedeutungen und Potentiale zu entschlüsseln, sie aufzugreifen als produktive Ausgangsbasis für Begleitung, Hilfen, Unterstützung und Veränderung. Es geht also darum, Konflikte, die sich aus den spezifischen Lebenssituationen von [Kindern und] [Einf. d. C. P.] Jugendlichen in der Schule zeigen, »nicht so sehr als Abweichung, sondern als gesellschaftliches Material« zu verstehen, das »daher auch nach Möglichkeit nicht nur eliminiert bzw. individualisiert werden« [Frommann 1984: 877] sollte“ (Bolay 2008, 147 f.).

Der praxisbezogenen Erörterung konkreter Handlungsmaximen möchte ich zunächst einige Überlegungen zur ethischen Grundhaltung, dem Habitus sowie zu Dimensionen des

professionellen Handelns voranstellen, da diese Aspekte von grundlegender Bedeutung für die Umsetzung und das Interagieren im Sinne des Konzeptes sind.

4.2.1 Professioneller Habitus und allgemeine Handlungsprinzipien

SSA erfordert nicht nur das Anwenden expliziter Methoden und das Gestalten konkreter Tätigkeitsfelder, sie orientiert sich zudem an bestimmten Arbeitsprinzipien und Grundhaltungen (professioneller Habitus), welche maßgeblich für das praktische Handeln (vgl. Baier 2011, 135) und damit für die Umsetzung des Konzeptes Lebensweltorientierung sind. In diesem Abschnitt werden deshalb Baiers (2011) berufsethische Erläuterungen abgebildet, um anschließend die darauf aufbauenden Handlungsprinzipien darzustellen.

Habitus, Moral und (Professions-) Ethik sind eng verbunden und bestimmen die wesentlichen Handlungsgrundlagen in der Sozialen Arbeit. Ethische Reflexion ist somit Teil einer professionell praktizierten SSA, denn sie (vgl. Baier 2011, 136 f.) „... nimmt insofern die konkrete Situation als Ausgangspunkt und analysiert die darin enthaltenen moralischen Implikationen vor dem Hintergrund abstrakter ethischer Grundlagen wie z.B. der Menschenwürde und den Menschenrechten“ (ebd., 137). Die Praxis der SSA enthält normierende Verwicklungen (vgl. ebd., 136), „... auch die anwendbaren Methoden, Programme und Konzepte [beruhen] auf bestimmten Menschenbildern und normativen Vorstellungen [...]“ (ebd., 137). Ethische Reflexion fungiert somit als zentraler Maßstab, um berufliches Handeln widerzuspiegeln und zu korrigieren (vgl. ebd., 137). Die im folgenden dargestellten allgemeinen Handlungsprinzipien können – ohne an konkrete Rahmenbedingungen gebunden zu sein – durch das aktive Wirken der Professionellen gestaltet werden (vgl. Baier 2011, 138).

Um Kindern und Jugendlichen ihre Weiterentwicklung und Bildung durch SSA oder an anderen Bildungs- und Lebensorten bessere Bedingungen dafür zu ermöglichen, ist es von zentraler Wichtigkeit, die Heranwachsenden als (vgl. ebd., 139) „... autonome Subjekte zu verstehen“ (ebd., 138). Hierbei dürfen ihre sozialen Bezüge und ihr Eingebundensein in ebendiese nicht außer Acht gelassen werden (vgl. ebd., 140). Dabei „...stellt sich die Frage, wie soziale Verhältnisse und soziales Miteinander aussehen sollten, innerhalb dessen Autonomie und Subjektivität gewährleistet werden kann und wie solche sozialen Verhältnisse auch ethisch begründbar werden“ (ebd., 140). Die Bandbreite der *subjektiven Autonomie* kann durch Kants ethischen Grundsatz: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant

2004 [orig. 1785], zit. n. Baier 2011, 140), den von ihm formulierten „kategorischen Imperativ“ (Baier 2011, 140), begrenzt werden (vgl. ebd., 140). SchülerInnen als selbstbestimmte Persönlichkeiten zu achten und anzuerkennen, ist eine elementare Haltung von SchulsozialarbeiterInnen. Jedes weitere fachliche Handeln baut auf dieser Grundlage auf (vgl. ebd., 140).

Anwaltschaftliches Handeln ist ebenfalls ein wichtiges Prinzip beruflichen Handelns. Jedoch ist dieses Handeln – entgegen häufiger Argumentation in der Fachliteratur – nicht auf eine bestimmte Personengruppe fixiert (vgl. Baier 2011, 140)⁴¹. Vielmehr geht es darum, „... als Anwältin sozialer Gerechtigkeit...“ (ebd., 141) tätig zu werden. SSA agiert also bei vorherrschenden oder drohenden Ungerechtigkeiten dann advokatistisch, wenn daraus gerechtere Lebensumstände resultieren (vgl. ebd., 141). Daran anschließend lässt sich Gerechtigkeit als ein ethisch begründetes zentrales Handlungsprinzip benennen (vgl. ebd., 147). „Schulsozialarbeit als ethisch reflektierte [...] Praxis ist [...] grundlegend der Realisierung von Gerechtigkeit verpflichtet“ (ebd., 147, Ausl. d. C. P.). Im Zusammenhang mit Schule und sozialen Aspekten stehen die Dynamiken, die Umsetzung und die Ergebnisse von Verteilungsgerechtigkeit im Focus. Bezogen auf die praktische Realisierung dessen, muss SSA „... die Lebensumstände und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sowie schulische und auch eigene Praxen [...] umfassend im Kontext sozialer Gerechtigkeit...“ (ebd., 148, Ausl. d. C. P.) reflektieren⁴². Dies erfordert auf professioneller Seite ein sensibles Gespür für soziale Ungleichheit und Unrecht, welches in die alltägliche Arbeit integriert sein sollte. Basierend darauf brauchen SchulsozialarbeiterInnen besondere Fähigkeiten zur Abschätzung der Situationen und zur Gestaltung von Settings, um Ungerechtigkeiten beheben zu können (vgl. ebd., 148).

Die Besonderheit des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit besteht in der *Gestaltung koproductiver Prozesse* mit den AdressatInnen. Deren moralische Wertvorstellungen gestalten den Prozessverlauf ebenso wie das Ergebnis der sozialen Dienstleistung und beeinflussen das professionelle Handeln der SozialpädagogInnen (vgl. Baier, 136 f.). Somit sind Hilfe, die als „Ko-Produktion“ verstanden wird, und „Aushandlung“ weitere Handlungsprinzipien. Problembewältigungen sind ethisch nur vertretbar und funktionieren nur dann, wenn sie nicht von Seiten der SSA vorgegeben werden, sondern in einem

⁴¹ In der Fachliteratur wird häufig formuliert, dass SSA parteiisch für die Interessen von SchülerInnen eintritt. In den meisten Fällen ist dies zutreffend und ethisch vertretbar (vgl. Baier 2011, 140). Falls „... Kinder und Jugendliche auch Wünsche oder Erwartungen haben [...], deren Einlösung zu Problemen an anderen Orten oder zu Lasten von anderen Kindern und Jugendlichen gehen...“ (ebd., 140), kann diese unreflektierte Haltung zu Problemen führen. SSA muss deshalb reflektiert entscheiden (vgl. ebd., 140), „... in welchen Fällen anwaltschaftliches Handeln angemessen ist“ (ebd., 140).

⁴² Im schulischen Kontext wird hierfür vermehrt der „Equity“-Begriff verwendet.

kommunikativen Prozess gemeinsam entwickelt und realisiert werden. Nur so kann die Selbstbestimmtheit der Subjekte und auch deren Recht und Pflicht zur Partizipation am Hilfeprozess umgesetzt werden (vgl. ebd., 141). Bauer und Bolay (2013) zufolge unterscheiden SchülerInnen ihre Beziehungsgestaltung zu SchulsozialarbeiterInnen deutlich von der zu LehrerInnen, insbesondere wegen der Möglichkeit des Aushandelns. Ebendiese Möglichkeit des gleichberechtigten Austausches in der SSA wird als sanktionsentlastend gewertet (vgl. ebd., 63). Die daraus resultierende „... Beziehung zu den Jugendhilfekräften stärkt die Bewertungs- und Entscheidungskompetenzen der Jugendlichen...“ (Flad/Bolay 2006, 168). Ko-Produktion und Austausch müssen jedoch zeitweise aufgehoben werden, wenn akute Kindeswohlgefährdung ein unverzügliches Handeln erfordert, um Kinder oder Jugendliche zu schützen (vgl. Baier 2011, 141 f.).

Mit „*Bilderverbot*“ thematisiert Baier (2011) die Kritik an praktizierten Normalitätsvorstellungen, die darauf abzielen, Verhalten entsprechend zu werten sowie „abweichendes Verhalten“ (Herv. i. O.) bei Mädchen und Jungen zu definieren und zu diagnostizieren. Infolgedessen sollen Kinder und Jugendliche an diese Vorstellung (vgl. ebd., 143) „... vom »normalen« Menschen...“ (ebd., 143, Herv. i.O.) angepasst werden, was dazu führt, dass es „[...] den Hilfesuchenden auf bestimmte Normalisierungserfordernisse fest[legt]. Es kolonisiert seine Lebenswelt mit fremden Vorgaben und schneidet alles andere als lästige Hindernisse auf dem kolonialen Weg zur Normalität ab“ (Lob-Hüdepohl 2007, 141 f., zit. n. Baier 2011, 143). Praktisch lässt sich dieses Bilderverbot beispielsweise durch die Abwendung von geschlechterbezogenen Rollenvorstellungen und damit verbundenen Rollenerwartungen konkretisieren (vgl. ebd., 143). Böhnisch (2012) konstatiert dazu, „... dass Sozialarbeit ohne Geschlechtsreflexivität unprofessionell ist“ (ebd., 307). Er zielt damit insbesondere auf die Sensibilität gegenüber den differierenden männlichen und weiblichen Bewältigungsmustern⁴³ ab, welche sowohl die Interventionszusammenhänge als auch den Gestaltungsrahmen sozialpädagogischen Handelns mit prägen (vgl. ebd., 307). Geschlechtsreflektierende Sozialarbeit zeigt sich diesbezüglich in zwei Dimensionen: Einerseits zielt sie auf die Akzeptanz und das Verständnis von traditionellen Geschlechterbildern ab, welche in kritischen Lebenssituationen als entsprechendes Bewältigungsverhalten zum Tragen kommen, da dies für die Betroffenen eingängig und naheliegend ist. Andererseits wird versucht einen äquivalenten Ersatz hervorzubringen, der es ihnen ermöglicht (vgl. ebd. 309 f.) „... sich auch wohl fühlen und sozial orientieren zu können, wenn sie nicht auf traditionelle Geschlechterrollen zurückgreifen können“ (ebd., 310). Dies

⁴³ Verkürzt lassen sich geschlechtstypische Bewältigungsmuster wie folgt beschreiben: „Männer reagieren in kritischen Lebenssituationen meist außenorientiert [externalisierend], spalten ihre Hilflosigkeit ab, Frauen meist innenorientiert [internalisierend], gegen sich selbst, nehmen sich zurück ...“ (Böhnisch/Funk 2002, 113, Einf. d. C. P.).

zu realisieren ist nach wie vor eine Herausforderung für SozialarbeiterInnen, weil auch sie sich an der Geschlechterrolle orientieren⁴⁴, sie sind selber von ihr betroffen. Ihre damit verbundene Befindlichkeit spiegeln sie (vgl. Böhnisch/Funk 2002, 23 f.) „... dann in den KlientInnen positiv oder negativ...“ (ebd., 24).

Nicht-Wissen als Haltung bezieht sich darauf, dass SSA und Schule einen beschränkten Kenntnisstand (vgl. Baier 2011, 144) „... über Lebenswelten, Lebensrealitäten und Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., 144) haben. Selbst wenn die SozialarbeiterInnen über allgemeine Informationen bezüglich der sozialen Zusammenhänge und Positionen verfügen, gibt es im Einzelfall jedoch ein unbestimmbares Maß an nicht vorhandenem konkreten Wissen – ExpertInnen für ihre Lebenswirklichkeiten sowie ihre Bewältigungspotentiale sind einzig die Heranwachsenden. Das Handlungsprinzip akzeptiert diesen Expertenstatus und macht es damit möglich, Angebote passgenau an den personen- und lebensweltbezogenen Gegebenheiten der NutzerInnen auszurichten und somit ihre Würde zu wahren. Diese grundlegende Arbeitshaltung meint also keine insuffiziente Qualifizierung von SchulsozialarbeiterInnen (vgl. Baier 2011, 144), „... sondern stellt vielmehr eine besondere Form der Expertise dar, die es ermöglicht, mit dem Stand des eigenen Wissens sowie damit verbundenem Unbekannten reflektiert umzugehen“ (ebd., 144). Dazu gehört, dass sich SozialarbeiterInnen fragen und reflektieren, welche Bilder und Normalitätsvorstellungen sie mitbringen, damit sie diese während der Interaktionen zurückstellen können. Lebensweltorientierte Sozialarbeit hat das Ziel, für diese Selbstreflexion „Raum zu schaffen“. Es geht darum, dass SozialpädagogInnen ein Fundament herstellen, um mit den AdressatInnen auszukommen. (vgl. Thiersch in Thiersch/Böhnisch 2014, 31 f.). „Das Zurücknehmen der eigenen Lebenswelt muss professionell gelernt werden“ (ebd., 32).

Von entscheidender Bedeutung für die Beziehungsqualität und damit eine zentrale Grundvoraussetzung für das Arbeitsbündnis zwischen SchulsozialarbeiterInnen und SchülerInnen ist der Aspekt des *Vertrauens* (vgl. ebd., 145). Baier (2011) bezieht sich in seinen Ausführungen auf Forschungsergebnisse von Baier und Heeg aus dem Jahr 2010, aus denen hervorgeht, dass Vertrauen das wesentliche Element dafür ist, „... dass sich Kinder und Jugendliche an die Schulsozialarbeit wenden und sich dort mit ihren Lebensproblemen und –fragen sowie ggf. ihren subjektiv empfundenen Unzulänglichkeiten in

⁴⁴ „Die Geschlechterrolle gibt den SozialarbeiterInnen dabei nicht nur Halt, weil sie gesellschaftlich rückgebunden ist und von den KlientInnen in ihrem Verhalten immer wieder bestätigt wird, sondern auch, weil sie selbst als Professionelle immer wieder in die alltagstheoretische Verführung geraten, Geschlechterstereotype plausibel zu finden, weil sie dem Geschlechterbild, das man selbst hat, entsprechen“ (Böhnisch/Funk 2002, 23).

Bezug auf die Lösung von Herausforderungen öffnen und anschließend als gestärkte Subjekte aus dieser Interaktion hervorgehen“ (Baier 2011, 145). Vertrauen ist ebenfalls die Basis dafür, dass SchulsozialarbeiterInnen als „anderer Erwachsener“ (vgl. Wolf 2002; Abschnitt 4.2.2 dieser Arbeit) fungieren können. Des Weiteren geht mit diesem Handlungsprinzip auch die gesetzlich verankerte Schweigepflicht im Rahmen des Datenschutzes einher (vgl. § 203, Abs. 1, Nr. 5 StGB). Somit zeigen sich zwei Dimensionen von Schweigepflicht: die gesetzliche und die berufsethische Dimension, welche sich durch einen vertrauensvollen und somit würdevollen Umgang mit inhaltlichen Aspekten der schulsozialarbeiterischen Interventionen auszeichnet. In den Settings der SSA ist zu beachten, dass die Schweigepflicht gegenüber den SchülerInnen transparent gemacht und regelmäßig thematisiert wird. Dazu gehört unter anderem, dass mit den Kindern und Jugendlichen als Abschluss jeder Beratung (vgl. Baier 145 f.) „...verbindliche Vereinbarungen darüber getroffen werden, mit wem auf welche Weise über den Fall gesprochen werden darf bzw. mit wem auf Wunsch der Nutzer/innen nicht kommuniziert werden darf“ (ebd., 146). SchulsozialarbeiterInnen können begründete Vorschläge einbringen, jedoch die Entscheidung, welche Informationen nach außen getragen werden sowie ob und welche weiteren Personen einbezogen werden sollen, trifft einzig und allein der/die Heranwachsende. SSA hat dies zu unterstützen und zu respektieren (vgl. ebd., 146).

Niederschwelligkeit setzt die örtliche Präsenz von SSA in der Schule voraus – daraus resultiert eine leichte Zugänglichkeit und Erreichbarkeit des Angebotes für die NutzerInnen. Aus ethischer Perspektive spiegelt sich die Grundhaltung wider in der (vgl. Baier 2011, 146 f.) „... Art und Weise, wie sich Kinder und Jugendliche Hilfe suchen, in der Organisation, Struktur und Praxis des Angebotes...“ (ebd., 147). Die Gestaltung der Angebote orientiert sich an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen und wird an ihrem tatsächlichen Handlungsspektrum ausgerichtet. Hierbei beachtet niederschwellig handelnde SSA, dass junge Menschen anders vorgehen als Erwachsene, wenn sie Hilfe suchen. Niederschwelligkeit nimmt diesbezüglich die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Besonderheiten ernst (vgl. ebd., 147)⁴⁵.

Die von Baier (2011) in diesem Zusammenhang ebenfalls dargestellten Handlungsprinzipien *Dienstleistung* und *Aufmerksamkeit* sollen an dieser Stelle auf Grund des Umfangs dieser Arbeit nur erwähnt werden. Weitere Ausführungen dazu sind bezogen auf eine lebensweltorientierte SSA von geringerer Relevanz. Vielmehr möchte ich als nächstes die Handlungs- und Strukturmaximen (vgl. Abschnitt 2.3.3 dieser Arbeit) des Konzeptes Le-

⁴⁵ Gemeint ist damit eine „... grundlegende Analyse dessen, was aus Perspektive von Kindern und Jugendlichen Schwellen sind, die die Nutzung von Schulsozialarbeit erschweren“ (vgl. Baier, 147).

bensweltorientierung in einen praktischen Bezug zur SSA setzen und näher beleuchten. Die hier akzentuierten ethischen Aspekte von Haltungen und Arbeitsprinzipien sind als Voraussetzung für lebensweltorientiertes sozialpädagogisches Handeln zu verstehen. Da sich die Maxime Integration/Normalisierung in den Grundhaltungen anwaltschaftliches Handeln und Bilderverbot realisiert, wird sie am Ende dieser Arbeit nicht explizit erörtert.

4.2.2 Alltagsnähe in der Schulsozialarbeit

Alltagsnähe realisiert sich zunächst durch die strukturelle Verortung von SSA „... in der schulischen Lebenswelt der Heranwachsenden...“ (Bolay 2008, 148). SSA bemüht sich, SchülerInnen in ihrem teilweise als Belastung erlebten Alltag (innerhalb und außerhalb der Schule) in vielfältiger Art und Weise zu unterstützen und zu fördern. Bei Bedarf vermittelt sie auch spezifischere Hilfen. Demnach präsentiert sich die Handlungs- und Strukturmaxime Alltagsnähe in Form (vgl. ebd., 148) „... eines niederschwellig erreichbaren, bedarfsangemessenen sozialpädagogischen Hilfsangebots in der »normalen Alltäglichkeit« von Schule...“ (ebd., 148, Herv. i. O.).

Gegenüber Jugendlichen erfüllen SchulsozialarbeiterInnen hierbei eine wichtige Funktion als „andere Erwachsene“ (Wolf 2002). Gemeint sind „... bestimmte Erwachsene, die einerseits die Versuche Jugendlicher, selbständig zu sein, unterstützen, sie andererseits aber auch in ihrer Bedürftigkeit wahrnehmen“ (ebd., 219). Dass Jugendliche einer besonderen Bedürftigkeit unterliegen, gründet auf den vielschichtigen physischen, psychischen und sozialen Veränderungen und Umstrukturierungen während der Jugendphase⁴⁶. Jugendliche lösen sich emotional und sozial von den Eltern, wollen eigenständig entscheiden. Eltern können nicht länger in jeder Problemlage als Vertrauenspersonen fungieren. Obwohl die Heranwachsenden innerhalb ihrer Peergroup Unterstützung erfahren, suchen sie (vgl. ebd., 219 f.) „... Erwachsene, von denen sie sich verstanden fühlen, die ihre Fragen ernst nehmen und ihnen gleichzeitig Selbständigkeit zugestehen“ (ebd., 220). Die Mehrzahl der Erwachsenen, denen Jugendliche in ihrem Alltag begegnen, können nicht als „andere Erwachsene“ fungieren, da sie den Heranwachsenden als Träger bestimmter Rollen gegenüberreten und nicht als Person (vgl. ebd., 224 f.)⁴⁷. Somit werden Schulso-

⁴⁶ Im Rahmen dieser Arbeit kann ich auf diese Dimension nicht näher eingehen, jedoch weiterführende Literatur dazu empfehlen: Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

⁴⁷ Diese Erwachsenen sind beispielsweise LehrerInnen, PfarrerInnen, TrainerInnen, ÄrztInnen, VerkäuferInnen und andere (vgl. Wolf 2002, 224). „Erwachsene können von Jugendlichen nur als »andere« Erwachsene angefragt werden, wenn sie sich nicht auf ihre formale Rolle zurückziehen, sondern bereit sind, sich als Person zur Verfügung zu stellen und sich persönlich von Jugendlichen anfragen lassen“ (ebd., 225, Herv. i. O.).

zialarbeiterInnen nur dann als „andere Erwachsene“ gewählt, wenn sie sich ernsthaft für die persönlichen Belange der Jugendlichen interessieren und diese gleichzeitig in ihrer Eigenständigkeit ernst nehmen. Sie begleiten Jugendliche in ihrer Entwicklung zum Erwachsenen ohne zu sanktionieren und ohne sie zu etwas bewegen zu wollen. Das schließt jedoch nicht aus, dass sie sich möglichen Konflikten und Auseinandersetzungen stellen und sich darauf einlassen. Als grundlegende Haltung dieser freiwilligen und vertraulichen Beziehung sollten sich „andere Erwachsene“ (vgl. ebd., 220 f.) „... nicht so sehr für die Probleme [interessieren], die die Jugendlichen *machen*, sondern für die, die Jugendliche *haben*“ (ebd., 221, Herv. i. O., Einf. d. C.P.).

Auch im Zusammenhang mit Bildung kann sich Alltagsnähe widerspiegeln. Werden begleitende und Bildungsangebote alltagsorientiert gestaltet, bildet das eine wichtige Basis für Kooperation im Kontext von Schule. Lerninhalte und –methoden sollten so gestaltet sein, dass sie im Alltag der SchülerInnen genutzt werden können wie z.B. das Erlernen, Erproben und Einüben von Schlüsselkompetenzen⁴⁸, das Erlangen von Kenntnissen über die eigene Biographie sowie die Bildung einer Perspektive. Somit knüpft Alltagsnähe an alltagsrelevanten Punkten an und thematisiert unter anderem Aspekte von Familie und Freundschaft (vgl. Kilb 2009, 135). Bildung erfolgt jedoch auch in der SSA nicht ausschließlich in vorgegebenen Settings, sondern immer wieder beiläufig und informell (vgl. S. 26 dieser Arbeit). Das zeigt sich unter anderem darin, dass Jugendliche das „Erwachsenenwissen“ (Flad/Bolay 2006, 168), welches die SchulsozialarbeiterInnen ihnen als „spezifisches Wissen“ (ebd., 168) zur Verfügung stellen, als gewinnbringenden Vorsprung begreifen und nutzen (vgl. ebd., 168). Dabei lernen sie, „... ihr eigenes Verhalten zu reflektieren...“ (ebd., 168) und zwischen den eigenen Erfahrungswelten und denen der Jugendhilfefachkräfte vergleichen zu können. Erwachsenenwissen wird von Jugendlichen hoch geschätzt⁴⁹ – dafür sind auch geschlechtsbezogene Aspekte verantwortlich. Praktisch zeigt sich diesbezüglich eine Präferenz der meisten Jugendlichen für eine gleichgeschlechtliche Fachkraft, wenn sie selber entscheiden können, ob sie sich lieber einem Mann oder einer Frau anvertrauen wollen (vgl. ebd., 168 f.). Findet dieser alltagsorientierte Aspekt auch strukturell in Konzepten von SSA Berücksichtigung, so müssen an jeder Schule mindestens ein männlicher **und** eine weibliche SchulsozialarbeiterIn tätig sein. In dieser Form kann Alltagsnähe auch dazu beitragen, präventiv zu wirken.

⁴⁸ Zu den Schlüsselkompetenzen zählen „... soziale und persönliche Kompetenzen wie etwa Konfliktlösungskompetenzen, Reflexionsfähigkeit, Selbstpräsentation sowie Wissensmanagement und interkulturelle Kommunikation...“ (Kilb 2009, 135).

⁴⁹ Das Erwachsenenwissen und die damit verbundene Auseinandersetzung mit dem Erwachsensein ist wichtig für die Entwicklung von Jugendlichen. Auch hierbei fungieren SchulsozialarbeiterInnen als „andere Erwachsene“ (vgl. Wolf 2002, 220).

4.2.3 Prävention

Wie bereits im Abschnitt 2.3.3 angedeutet, muss die Handlungsmaxime Prävention kritisch betrachtet werden, da sie der Gefahr unterliegt, „... Wirklichkeit zu pathologisieren...“ (Treeß 2002, 925). Obwohl Prävention eine wichtige Pflichtaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist, konnte sowohl in der Praxis als auch in verschiedenen Studien nicht nachgewiesen werden, dass präventiv ausgerichtete Hilfen andere Hilfearten – und damit Stigmatisierungen oder Entfremdungen⁵⁰ – verhindern konnten. Trotzdem erfolgt die Finanzierung regulärer Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe aktuell nur, wenn diese eine gewaltpräventive oder kriminalpräventive Wirkung versprechen (vgl. Treeß 2002, 926).

Deshalb sollen hier einige von Schmitt (2009) erörterte Kriterien vorgestellt werden, die Merkmale und Handlungsprinzipien einer „guten“ Prävention⁵¹ abbilden, wenngleich sie keine allgemeinen Definitionskriterien darstellen. Grundsätzlich sollte Prävention langfristig⁵² und somit nachhaltig ausgerichtet sein (vgl. ebd., 242, Herv. i. O.). „... Entmündigende, freiheitseinschränkende, kontrollverschärfende und damit repressive Formen und Bestandteile [...] der Präventionsarbeit“ (ebd., 242, Ausl. d. C. P.) sowie „... die Schaffung paralleler Präventionsstrukturen...“ (ebd., 242) sollen vermieden werden. Im Kontext lebensweltorientierter Konzepte bietet Prävention neue Möglichkeiten der Partizipation, indem das Paradigma der „Verhinderungshaltung“ durch das einer „Gestaltungshaltung“ ersetzt wird (vgl. ebd., 242). Demnach kann Prävention „nur mit, jedoch niemals für oder über Menschen gemacht werden [...]“ (Stark 1989 19 f., zit. n. Schmitt 2009, 242, Ausl. d. C. P.). Die individuellen Kompetenzen der Subjekte müssen maximal einbezogen und gefördert werden, um das (soziale) Umfeld verändern und gestalten zu können. Hierbei ist zu beachten, dass aufgrund vielschichtiger Zusammenhänge nicht immer eine ausgewogene Partizipation möglich ist (vgl. ebd., 242). Professionelle Prävention muss hierbei berücksichtigen, dass Problemlagen sowohl aufgrund individueller als auch systembedingter Ursachen entstehen (vgl. ebd., 243; Abschnitt 2.1 dieser Arbeit). Das Wissen um diese Spannungsverhältnisse begleitet präventiv arbeitende SchulsozialarbeiterInnen ebenso wie die Auseinandersetzung mit den kritischen Aspekten von Prävention sowie den oben vorgestellten (vgl. ebd., 243) „... Prinzipien einer »guten« Prävention...“ (Schmitt 2009,

⁵⁰ Treeß (2002) meint damit, dass es mit Stigmatisierungen einhergehen kann, wenn Menschen „zum Fall werden“ (ebd., 926). Entfremdung bezieht sich auf Effekte von Fremdunterbringung, die entstehen, wenn Kinder und Jugendliche aus ihrer gewohnten Lebenswelt „gerissen“ werden (vgl. ebd. 926).

⁵¹ Schmitt (2009) konstatiert, dass Prävention nicht grundsätzlich „gut“ ist, sondern neben der Tatsache, dass es eine Strukturmaxime der Jugendhilfe ist, dazu dient, berufliches Handeln einzuordnen (vgl. ebd., 242). „Eine Bewertung, ob das jeweilige Präventionsangebot oder das grundsätzliche frühe Handeln als Idee positiv ist, kann erst auf Ebene der konkreten Konzeption und in Kenntnis der vorliegenden Rahmenbedingungen erfolgen“ (ebd., 242).

⁵² Die in der Praxis vorherrschenden strukturellen Rahmenbedingungen durch befristete und finanziell beschränkte Projekte wurden im Abschnitt 3.1.4 thematisiert.

243, Herv. i. O.). Daraus resultiert ihr Auftrag, im Sinne dieser Überzeugungen „... die konkrete Präventionsarbeit vor Ort zu gestalten“ (ebd., 243).

In diesem Abschnitt wurde unter anderem aufgezeigt, dass Prävention nur in Verbindung mit Partizipation möglich ist. Deshalb soll als nächstes die Maxime der Partizipation im Kontext von Schule und SSA näher betrachtet werden.

4.2.4 Partizipation

Partizipation ist eine Grundvoraussetzung für die Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, denn Hilfeleistung ist nur realisierbar (vgl. Kilb 2009, 137), „... wenn sie durch den Willen des Klienten geleitet ist. Zwang oder Fremdbestimmtheit entfalten dagegen kaum nachhaltige Wirkung und sind teilweise sogar durch begleitende oder Folgeschädigungen bestimmt“ (ebd., 137). In einer hierarchisch strukturierten Institution – wie Schule sie repräsentiert – müssen sowohl Rahmenbedingungen für Beschwerdemöglichkeiten als auch für Mitgestaltung geschaffen werden, um die Asymmetrie des Machtgefälles zu regulieren (vgl. ebd., 137). Nur so „... lässt sich eine »verfasste Gleichheit« in der formellen Unterschiedlichkeit herstellen und Partizipation auf feste Füße stellen“ (ebd., 137, Herv. i. O.).

Prüß (2009) erachtet Schülerpartizipation als notwendig und bezieht sich in seinen Ausführungen auf verschiedene Untersuchungen aus den Jahren 1982 – 2006. Er benennt Schule als einen Ort, an dem SchülerInnen durch die Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestimmung voraussetzungsvolle Kompetenzen erwerben, um ihr Leben bewältigen und Gesellschaft gestalten zu können. Diese Kompetenzen erwerben sie nicht kognitiv, sondern durch ihr Handeln⁵³ (vgl. ebd., 172 f.).

Für gelingende Partizipation in Schule ist es wichtig, dass die SchülerInnen „... mit ihrer Mitwirkung tatsächlich etwas bewegen können“ (Biebricher 2011, 229)⁵⁴. Hierfür „... bedarf es einer gleichermaßen gründlichen wie kreativen Vorbereitung sowie der Unterstützung und Begleitung durch Erwachsene“ (ebd., 229). Entsprechend ihren berufsethischen

⁵³ Dies kann nach Prüß' (2009) Auffassung im Rahmen von Ganztagschulen erfolgen (vgl. ebd., 173). Den aktuellen Fachdiskurs um Ganztagschulen kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterführen. Die Thematik könnte im Rahmen weiterer Untersuchungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vertieft werden.

⁵⁴ Die AdressatInnen von SSA werden als Subjekte ihrer Lebenswelt ernst genommen und an der Gestaltung sozialpädagogischer Angebote aktiv beteiligt (vgl. Speck 2009, 77). „Die Pflicht oder die »Überredung« zur Inanspruchnahme von Angeboten und Hilfen durch Adressaten gegen ihren Willen verstößt gegen den Partizipationsanspruch und ist kontraproduktiv für den Leistungsprozess und Wirkungen von Schulsozialarbeit“ (ebd., 77, Herv. i. O.).

Grundsätzen⁵⁵ sowie auf Grundlage des Konzeptes Lebensweltorientierung⁵⁶ ist SSA verpflichtet, Partizipationsangebote für SchülerInnen aufzubauen, zu verankern und zu begleiten. Dadurch übernehmen SchulsozialarbeiterInnen eine wichtige Rolle, um Heranwachsenden positive Erfahrungen mit Partizipation zu ermöglichen. Dies setzt auf Seiten der Professionellen spezifische methodische Kompetenzen⁵⁷ sowie die Erfüllung bestimmter Funktionen und Aufgaben voraus. Hierbei sollten SchulsozialarbeiterInnen ihr umfangreiches berufsspezifisches Wissen nutzen, um Projekte mit Einzelpersonen oder Gruppen in der Schule oder im Gemeinwesen alters- und zielgruppengerecht auszugestalten und Verantwortung (vgl. Biebricher 2011, 231 ff.) „... bei der Planung und Gestaltung von Partizipationsangeboten...“ (ebd., 233) zu übernehmen. Da SchulsozialarbeiterInnen weder sanktionieren noch schulische Leistungen bewerten, sondern gleichwohl als AnsprechpartnerIn und Vertrauensperson für LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und SchulleiterIn fungieren, ist SSA besonders geeignet (vgl. ebd., 233) „... Verantwortung für den Beteiligungsprozess [...] als »Übersetzerin« zwischen den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite sowie von Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und gegebenenfalls der Öffentlichkeit im Sozialraum auf der anderen Seite“ (ebd., 233 f., Herv. i. O., Ausl. d. C. P.) zu übernehmen.

Partizipation von SchülerInnen umfasst neben der Stärkung und Förderung ihrer Partizipationskompetenzen konkrete Informationen über Mitbestimmungsangebote⁵⁸, damit die Heranwachsenden bereit sind, diese zu nutzen. Außerdem ist die Zusammenarbeit mit verschiedenen PartnerInnen im Sozialraum von großer Bedeutung, da SchülerInnen in ihrer Freizeit häufig Angebote der offenen Jugendarbeit nutzen oder in Vereinen engagiert sind (vgl. Biebricher 2011, 230 f.). Damit werden Sozialraumorientierung und Vernetzung zu wichtigen Arbeitsprinzipien, die sich in der Handlungs- und Strukturmaxime Regionalisierung und Dezentralisierung realisieren. Diese wird im nächsten Abschnitt mit dem Focus auf eine im Sozialraum verankerte SSA näher betrachtet.

⁵⁵ „Soziale Arbeit ist eine »Menschenrechtskonvention« [Staub-Bernasconi 2003, 17 ff.]“ (Biebricher 2011, 232, Herv. u. Einf. i. O.). Sie ist „... als Profession den Menschenrechten [und damit den Vorgaben der UN - Kinderrechtskonvention] in besonderer Weise verpflichtet...“ (ebd., 232, Einf. i. O.).

⁵⁶ „Lebensweltorientierung bedeutet, dass die Angebote und Projekte [...] Anliegen von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen, kindliche und jugendliche Alltagsdeutungen akzeptieren und regionale, lokale und milieuspezifische Besonderheiten und Auffälligkeiten berücksichtigen“ (Thole 2000, 260, zit. n. Biebricher 2011, 232 f., Ausl. i. O.).

⁵⁷ Diese beziehen sich auf die Bereiche von Moderationsarbeit, auf die Auswahl geeigneter Aktionsbereiche für Partizipation sowie auf Aspekte der Projektgestaltung (vgl. Biebricher 2011, 231). Zudem verfügt Schulsozialarbeit über ein insgesamt vielfältiges und weitreichendes Spektrum an sowie Erfahrungen mit (vgl. ebd., 233) „... Methoden und Konzepten der Gruppen- und Gemeinwesenarbeit...“ (ebd., 233).

⁵⁸ Ziel ist es, dass schulische „... Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen [zum Beispiel in der schulsozialarbeiterischen Beratung, bei der Lösung von Konflikten, bei der Gestaltung des Zusammenlebens oder bei der sozialräumlichen Vernetzung der Schule] mittels einer festen »Marke« in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler...“ (Biebricher 2011, 230, Herv. i. O.) fest verankert sind.

4.2.5 Sozialräumlich orientierte und verankerte Schulsozialarbeit

Die Umsetzung der Maxime von Regionalisierung und Dezentralisierung erschöpft sich nicht durch die räumliche Verortung von SSA in der Schule. Deinet (2011) zufolge orientiert sich lebensweltorientierte SSA nicht nur an einer einzelnen Schule, sondern an allen Heranwachsenden des Sozialraumes oder Stadtteils sowie ihren aktuellen Lebensthemen und Schwierigkeiten (vgl. ebd. 239), denn im sozialräumlichen Umkreis entwickelt sich eine „... Schülerkultur, in der gerade die älteren SchülerInnen mit beachtlichem soziokulturellen Geschick versuchen, biografische [Schul-] Bewältigungsprobleme und jugendkulturelle Experimentierlust miteinander zu verbinden“ (Böhnisch 2012, 167). Hier kann Soziale Arbeit durch Leistungen wie Schülerclubs oder –café’s, milieusensible Beratungs- und Informationsangebote sowie gemeinwesenorientierte Projekte soziokulturelle Anregungen, Förderungen und Hilfen anbieten. Damit unterstützt sie eine Schülerkultur, die den sozialen Auflagen und Bedingungen im heutigen Schulkontext gewichtig gegenüber treten kann. Darin liegt die optimistische professionelle Haltung, dass SchülerInnen mit Hilfe ihrer Schülerkultur (vgl. ebd., 167) „... Schule mit lebensaltertypischen Mitteln bewältigen...“ (ebd., 167)⁵⁹.

Eine weitere Dimension der sozialräumlich orientierten SSA ist die Öffnung der Schule zum Stadtteil. Dies ermöglicht eine breit gefächerte Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum (vgl. Deinet 2011, 240). Hierbei agiert SSA „... als Bindeglied zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., 240). Vor diesem Hintergrund versucht sozialraumorientierte SSA „... Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten und Sozialräume von Kindern/Jugendlichen, Mädchen/Jungen, verschiedenen Cliquen usw. zu erhalten“ (ebd., 240). Hierfür bedient sie sich qualitativer Methoden⁶⁰, um die subjektive Lebenswelt sowie die Sicht der Heranwachsenden auf den Standort der Schule sowie den die Schule umgebenden Stadtteil zu analysieren (vgl. ebd., 240). Die Methoden fokussieren auf den „sozialräumlichen Blick“ (ebd., 241) der SchülerInnen, welche als „... kompetente Experten ihrer Lebenswelt...“ (ebd., 241) wahrgenommen werden, „auch wenn ihre Eindrücke oft nur selektiv und subjektiv sind...“ (ebd., 241). Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann ich nicht auf das spezifische Vorgehen der einzelnen Methoden eingehen. Dies könnte jedoch im Rahmen einer sozialräumlich pointierten Thematik erfolgen.

⁵⁹ Die verschiedenen Formen der Bewältigung von Schule, die sich beispielsweise in schulischem Scheitern ausdrückt (vgl. Böhnisch 2012, 167), können hier nicht diskutiert werden.

⁶⁰ Es sind sowohl analysierende als auch beteiligende Methoden (vgl. Deinet 2011, 240) „... anwendbar, da sie die Adressaten als Experten ihrer Lebenswelt meist sehr aktiv und animativ einbeziehen. Dazu zählen: 1. Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen 2. Nadelmethode 3. Cliquenraster 4. Institutionenbefragung 5. Strukturierte Stadtteilbegehung 6. Autofotografie 7. Subjektive Landkarten 8. Zeitbudgets“ (ebd., 240).

Bolay (2008) geht mit seinen Überlegungen über diese sozialraumbezogene Kooperation von SSA hinaus und schlägt eine im Sozialraum *verankerte* SSA vor. Parallel zu ihrem Aufgabenspektrum innerhalb der Schule bestimmen Aufgaben im Stadtteil das Handeln der Jugendhilfefachkraft. Dadurch agiert sie selbstwirksam im Stadtteil und ist in das sozialräumlich verankerte Team integriert (vgl. ebd., 152). Dies erleichtert ihr den Aufbau von Kontakten sowie fachspezifischen Netzwerken im sozialräumlichen Umfeld der Schule⁶¹. Gleichzeitig bietet ihre Einbindung in das Stadtteilteam den SchulsozialarbeiterInnen einen Rahmen, sich über relevante Themen aus der schulischen Arbeit fachlich auszutauschen sowie durch (kollegiale) Beratung und Reflexion Unterstützung vom Team zu erhalten (vgl. ebd., 153)⁶². Das Anstellungsmodell „mit einem Bein in der Schule, mit dem anderen im Stadtteil“ (ebd., 154) ermöglicht die Realisierung der fachlich erforderlichen gemischtgeschlechtlichen Teams im Arbeitsfeld der SSA (vgl. ebd., 153 f.). Insgesamt „... kann die Verzahnung von Stadtteil als Lebenswelt und Schule als Lebenswelt jugendgerechter, gezielter und intensiver geschehen, als bei den eher schulzentrierten Überlegungen zur Öffnung von Schule“ (ebd., 154). Voraussetzung für die Umsetzung dieses neuen Arbeitskonzeptes ist dessen Einbettung in den Gesamtentwicklungskontext der kommunalen Jugendhilfe sowie die flankierende Entwicklung von sozialraumorientierten Schulen (vgl. ebd., 154 f.).

Im Rahmen ihrer Verzahnung mit dem ASD und weiteren Jugendhilfeeinrichtungen ermöglicht eine sozialräumlich verankerte SSA grundsätzlich die (vgl. Bolay 2008, 150) „... Entwicklung der flexibel- integrierten »Hilfen aus einer Hand«...“ (ebd., 150, Herv. i. O.). Diese greifen, wenn einzelne SchülerInnen bei unterschiedlichen – in der Schule hervortretenden – Problemen durch SSA begleitet und unterstützt werden. Auch hier fungiert SSA als Schnittstelle (vgl. ebd., 150 f.) – „... sie leistet zwischen verschiedenen Systemen »Übersetzungsarbeit« und bietet »Überbrückungshilfen« an“ (ebd., 151, Herv. i. O.)⁶³. Sie sollte aber auch systematisch in den Hilfeprozess integriert sein, wenn SchülerInnen und ihre Eltern Hilfen zur Erziehung erhalten und auf lange Sicht „zu einer Anlaufstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern werden [...], *nachdem* andere Jugendhilfemaßnahmen abgeschlossen sind“ (Zeller 2003, zit. n. Bolay 2008, 152, Herv. u. Ausl. i. O.).

⁶¹ Auch der Zugang zu SchülerInnen und die Qualität der Zusammenarbeit mit ihnen wird durch die Einbindung von SSA in Teams des Sozialraumes erleichtert (vgl. Bolay 2008, 153), denn „Jugendliche agieren in ihrer außerschulischen Lebenswelt im Stadtteil und kennen dadurch zumeist die Mitglieder des Stadtteilteams, sie erfahren Unterstützung, Begleitung, Kritik und Bestätigung jenseits ihrer spezifischen Rolle als SchülerInnen“ (ebd., 153 f.). Diesbezüglich erfolgt eine „Strategie der mehrfachen Zugänge“ (Haubrich/Frank 2002, 150, zit. n. Bolay 2008, 153).

⁶² „Teams können [...] den SchulsozialarbeiterInnen, die sich innerschulisch in der Position von »Einzelkämpfern« befinden, kollegialen Rückhalt und Austausch...“ (Bolay 2008, 153, Herv. i. O., Ausl. d. C. P.) bieten.

⁶³ Hier kann SSA die „... Spannungen zwischen Jugendhilfe und Schule mildern...“ (Bolay 2008, 151), welche sich in ungleichen rechtlichen Strukturen (einerseits Schulpflicht und klar strukturierter Unterricht, andererseits Freiwilligkeit und Partizipation in der Mitarbeit von Eltern) zeigen (vgl. ebd., 151).

5. Resümee und Ausblick

In dieser Bachelor – Thesis konnte die Aktualität und Brisanz des Konzeptes Lebensweltorientierung für das Arbeitsfeld SSA verdeutlicht werden, indem zunächst die theoretischen Grundlagen des Konzeptes sowie arbeitsfeldspezifische Strukturen und Rahmenbedingungen kritisch beleuchtet wurden. Hierbei zeigte sich, dass die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule von Spannungen geprägt ist, welche nach wie vor das praktische Handeln sowie die Realisierung einer lebensweltorientierten SSA erschweren. Durch die kritische Analyse von Theorie und Praxis wurde im letzten Teil der Arbeit das Konzept Lebensweltorientierung auf die praktische Dimension im Handlungsfeld transformiert. Dabei sollte die zentrale Frage beantwortet werden, wie sich SSA praktisch umsetzen lässt, wenn die AkteurInnen nach diesem theoretischen Konzept handeln.

Grundlegend für lebensweltorientiertes sozialpädagogisches Handeln ist der professionelle Habitus in Verbindung mit ethischer Reflexion und maßgeblichen Arbeitsprinzipien⁶⁴. Diese sind voraussetzungsvoll für die professionelle Umsetzung der Handlungs- und Strukturmaximen des Konzeptes Lebensweltorientierung. Alltagsorientierung, Prävention, Partizipation und Dezentralisierung/Regionalisierung wurden anhand ausgewählter Beispiele praxisorientiert und kritisch erörtert. Die Ausführungen dazu sind allgemein auf das Arbeitsfeld SSA, die Institution Schule sowie schwerpunktmäßig auf die Zusammenarbeit mit SchülerInnen bezogen. Spezifische alters-, geschlechts-, migrations- oder milieubezogene Probleme (wie beispielsweise Schulabsentismus, Armut, Sprachbarrieren oder Drogenprobleme), die sich in Schule hineinverlängern, wurden im Rahmen dieser Arbeit nicht bearbeitet, könnten jedoch in weiteren Untersuchungen detailliert und differenziert betrachtet werden. Da Erläuterungen zu Integration in den verschiedenen Handlungsprinzipien erfolgten, wurde diese Maxime im letzten Teil der Arbeit nicht wiederholt dargestellt.

Perspektivisch erfordert die Umsetzung und Weiterentwicklung einer lebensweltorientierten SSA Rahmenbedingungen, die unter anderem eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule (Abschnitt 3.1.2 dieser Arbeit), aber auch die rechtliche (Abschnitt 3.1.1 ebd.), strukturelle und finanzielle Umsetzung des Konzeptes ermöglichen (Abschnitt 3.1.4 ebd.). Die Entwicklung einer lebensweltreflexiven Schule, welche die Lebensweltbezüge von SchülerInnen konzeptionell integriert und im Bildungsprozess berücksichtigt, ist eine (idealistische) Zukunftsmöglichkeit, die im Rahmen weiterer Arbeiten – auch unter bildungspolitischen Gesichtspunkten – genauer erörtert werden könnte.

⁶⁴ KlientInnen sind autonome Subjekte, anwaltschaftliches Handeln, Gestaltung koproduktiver Prozesse, Bilderverbot, Prinzip des Nicht-Wissens, Vertrauen, Niederschwelligkeit (vgl. Abschnitt 4.2.1 in dieser Arbeit).

Literaturverzeichnis

Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 135 – 158.

Bauer, Petra; Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47 – 69.

Biebricher, Martin (2011): Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 223 – 237.

BMFSFJ – Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, verfügbar am 22.10.2014.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Paderborn: Bonifatius GmbH.

BMJFFG – Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Universitäts – Buchdruckerei.

Böhnisch, Lothar (2010): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 220 – 233.

Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, Lothar; **Funk**, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim & München: Juventa.

Böhnisch, Lothar; **Schröer**, Wolfgang; **Thiersch**, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim & München: Juventa.

Bolay, Eberhard (2008): Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Weinheim & München: Juventa, S. 147 – 162.

Deinet, Ulrich (2011): Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 239 – 258.

Drosdowski, Günther; **Scholze-Stubenrecht**, Werner; **Wermke**, Matthias (Hrsg.) (1997): Duden. Fremdwörterbuch. 6., auf Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarbeitete und erweiterte Auflage, ungekürzte Buchgemeinschafts-Lizenzausgabe. Rheda-Wiedenbrück: Bertelsmann.

Flad, Carola; **Bolay**, Eberhard (2006): Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim & München: Juventa, S. 159 – 174.

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2008): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Weinheim & München: Juventa, S. 13 – 39.

Hünersdorf, Bettina (2009): Der klinische Blick in der Sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kilb, Rainer (2009): Strukturbezogene Konzeptmuster. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt, S. 135 – 139.

Kilb, Rainer; Peter, Jochen (2009): Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ – Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt, S. 33 – 40.

Kooperationsverband Schulsozialarbeit (SSA) (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Soziale Arbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33 – 46.

Kosík, Karel (1967): Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krüger, Rolf (2009): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152 – 164.

Krüger, Rolf; **Stange**, Waldemar (2009): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13 – 22.

Langenscheidt Online – Wörterbuch. Fremdwörterbuch (2014). In: <https://woerterbuch.langenscheidt.de/ssc/search/free.html>, verfügbar am 05.12.2014.

Prüß, Franz (2009): Schulbezogene Jugendhilfe: Chancen zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In: : Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165 – 178.

Rademacker, Hermann (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 17 – 43.

Rätz-Heinisch, Regina; **Schröer** Wolfgang; **Wolff**, Mechthild (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim & München: Juventa.

Raithel, Jürgen (2005): Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit. Weinheim & München: Juventa.

Schmitt, Christoff (2009): Prävention – Zauberformel oder Irrweg für die Kooperation. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christoff; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227 – 244.

Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SGB VIII (Sozialgesetzbuch Aches Buch) – Kinder- und Jugendhilfe in der Fassung vom 14.12.2006 (BGBl. I S. 3134), zuletzt geändert durch Bundeskinderschutzgesetz vom 22.12.2011 (BGBl. I S. 2975).

Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Spies, Anke; **Pötter**, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strafgesetzbuch (StGB) In der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), zuletzt geändert durch Fünfundvierzigstes Strafänderungsgesetz zur Umsetzung der Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über den strafrechtlichen Schutz der Umwelt vom 6. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2557).

Struck, Norbert (2002): Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & München: Juventa, S. 529 – 544.

Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierung und Schule. In: Hartnuß, Birker; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S.208 – 221.

Thiersch, Hans (2006): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. 2., ergänzte Auflage. Weinheim & München: Juventa.

Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage (1. Auflage 1992). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans; **Böhnisch**, Lothar (2014): Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans; **Grunwald**, Klaus; **Königeter**, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175 – 196.

Thole, Werner (Hrsg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Timm, Karlheinz (2002): Schule. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & München: Juventa, S. 177 – 198.

Treeß, Helga (2002): Prävention und Sozialraumorientierung. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & München: Juventa, S. 925 – 941.

Utz, Richard (2009): Lebensweltmittelpunkt Schule. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt, S. 72 – 74.

Wolf, Barbara (2002): „Andere“ Erwachsene. In: Arnold, Helmut; Schille, Hans- Joachim (Hrsg.): Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention. Handlungsfelder – Handlungskonzepte – Praxisschritte. Weinheim & München: Juventa, S. 219 – 234.

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Frankenberg, den 06. Dezember 2014

Claudia Pietsch